

ZBIÓR
ARTYKUŁÓW NAUKOWYCH

PEDAGOGIKA.
PRIORYTETOWE OBSZARY
BADAWCZE: OD TEORII DO PRAKTYKI

Lublin

30.05.2016 - 31.05.2016

#1

СБОРНИК
НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

ПЕДАГОГИКА.
ПРИОРИТЕТНЫЕ НАУЧНЫЕ
НАПРАВЛЕНИЯ: ОТ ТЕОРИИ К
ПРАКТИКЕ

Льблін

30.05.2016 - 31.05.2016

#1

U.D.C. 37+082

B.B.C. 94

Z 40

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Druk i oprawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Adres wydawcy i redakcji: 00-728 Warszawa, ul. S. Kierbedzia, 4 lok.103

e-mail: info@conferenc.pl

Zbiór artykułów naukowych.

Z 40 Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej "Pedagogika. Priorytetowe obszary badawcze: od teorii do praktyki ." (30.05.2016 - 31.05.2016) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. - 140str.
ISBN: 978-83-65207-88-3

Wszelkie prawa zastrzeżone. Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora jest zakazane. Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów. Pisownia oryginalna jest zachowana. Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour». Obowiązkowym jest odniesienie do zbioru.

nakład: 50 egz.

"Diamond trading tour" © Warszawa 2016

ISBN: 978-83-65207-88-3

KOMITET ORGANIZACYJNY:

W. Okulicz-Kozaryn (Przewodniczący), dr. hab, MBA, profesor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;

A. Murza, (Zastępca Przewodniczącego), MBA, Ukraina;

E. Агеев, д.т.н., профессор, Юго-Западный государственный университет, Россия;

K. Fedorova, PhD in Political Science, International political scientist, Ukraine.

P. Bieś-Srokosz, dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;

A. Горюхов, к.т.н., доцент, Юго-Западный государственный университет, Россия;

A. Kasprzyk, dr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu, Polska;

L. Nechaeva, dr, Instytut PNPУ im. K.D. Ushinskogo, Ukraina;

M. Ордынская, профессор, Южный федеральный университет, Россия;

B. Подобед, dr, Belarus;

S. SerEGINA, independent trainer and consultant, Netherlands;

J. Srokosz, dr, Uniwersytet Opolski, Polska;

A. Tsimayeu, dr, associate Professor, Belarusian State Agricultural Academy, Belarus;

J. Turlukowski, dr, Uniwersytet Warszawski, Polska.

KOMITET NAUKOWY:

W. Okulicz-Kozaryn (Przewodniczący), dr. hab, MBA, profesor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;

В. Куц, д.т.н., профессор, Юго-Западный государственный университет, Россия;

J. Kaluža, dr. hab, profesor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;

Р. Латыпов, д.т.н., профессор, Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ), Россия;

J. Rotko, dr. hab, profesor, Instytut Nauk Prawnych PAN, Polska;

T. Szulc, dr. hab, profesor, Uniwersytet Łódzki, Polska;

Е. Чекунова, д.п.н., профессор, Южно-Российский институт-филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы, Россия.

SPIS /СОДЕРЖАНИЕ

SEKSCJA 13. PEDAGOGIKA. (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ) .

1. Kokhan I.I.....	7
THE DEVELOPMENT OF SPIRITUAL, MORAL AND CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS AT HEE	
2. Наливайко О.Б.....	10
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ	
3. Стукалова Т.Г.....	12
ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	
4. Стрілець О.	15
РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ У СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	
5. Дьяконов И. Р., Макаренко Т. А.	21
АНАЛИЗ РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ В МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛАХ	
6. Коваленко Т.О.....	23
САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК СО- ЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
7. Макаренко Т. А., Григорьева Н. К.	26
АНАЛИЗ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВУЗЕ	
8. Врубель Г.Ф.....	28
ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИ- ТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	
9. Вересоцька Н.І.	32
НАУКОВА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАЦІ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІ- ЯЛЬНОСТІ	
10. Чернявська О.К.	37
ЗАСТОСУВАННЯ ЕЙДЕТИКИ ДЛЯ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ	
11. Glubochenko O.V.	40
LECTURES IN UNDERGRADUATE MEDICAL EDUCATION	
12. Котова Л.М.	43
ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ВИ- СТУПІВ ПЕРЕД ПУБЛІКОЮ	

13. Сторонська О.С.....	48
ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ	
14. Васенко В.В.....	52
ГРАФІЧНА СКЛАДОВА ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	
15. Піддубна О.М.	57
РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	
16. Карпенко А.П.	60
ДУХОВНА МУЗИКА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ	
17. Мухін Є.О.....	67
ЗАСТОСУВАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З АЕРОБІКИ З МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ	
18. Захарченко А.В.	70
ПОНЯТТЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ В ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ	
19. Кожевникова А.В., Халілова С. Р.....	76
РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ ТА ЇХ ВПЛИВ НА СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	
20. Vysotska O.	80
IMPROVING OUR PRONUNCIATION AND THE ROLE OF SHADOWING IN IT	
21. Крывенда В.С., Журавлёв С.А.	83
ТРЕНИРОВОЧНЫЙ ПРОЦЕСС В КОМПЛЕКСЕ ПОДГОТОВКИ ФУТБОЛИСТОВ	
22. Мирончук Н.М.....	85
САМООРГАНІЗАЦІЙНІ УМІННЯ ЯК ЗМІСТОВІ КОНСТРУКТИ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ	
23. Riabiy S.I., Haidych L.I.	88
ROLE OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES IN TRAINING OF SECOND-YEAR MEDICAL STUDENTS ON DISCIPLINE "PATIENTS' CARE (PRACTICE)"	
24. Щербакова О. Л.	91
ВПРОВАДЖЕННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ЯК МОДЕЛІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	

25. Журавлёв С.А., Крывенда В.С. 94
МОДЕЛИРОВАНИЕ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ
ФУТБОЛИСТА
26. Колоніна Л.Г. 97
МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ
КОНЦЕРТМЕЙСТРЕСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛА-
ДАЧІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
27. Волянский Р.С., Садовой А.В. 100
ПОДГОТОВКА СТАТЕЙ В МЕЖДУНАРОДНЫЕ ЖУРНАЛЫ. НАПИ-
САНИЕ ВВЕДЕНИЯ
28. Герасимчук В.П. 106
РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ НА УРОКАХ
ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ
29. Марков Д.Ф. 110
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ
30. Мержева Л.Ф. 119
САМОСТІЙНА РОБОТА З ДИСЦИПЛІН ДИРИГЕНТСЬКО-
ХОРОВОГО ЦИКЛУ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗА-
ЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
31. Мітева А. М. 123
ОСНОВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНИХ
ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
У СУЧАСНІЙ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ
32. Хищенко О.О. 128
ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЕМ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ
33. Шевченко І.В., Паламар Л. О. 132
ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ
У СТАРШОКЛАСНИКІВ
34. Гордієнко Н.В. 135
КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ПРОВІДНА СКЛАДОВА
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА



THE DEVELOPMENT OF SPIRITUAL, MORAL AND CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS AT HEE

Keywords: spiritual-moral competence, cultural orientation, the development of student's personality.

Nowadays in Ukraine, there is real scientific and theoretical background for the development of spiritual education. Approaches to education of spirituality are different, but they all go down to the same opinion that the revival of spirituality at high school is necessary.

Today, spiritual and moral education and upbringing of young people needs to conceptualize its methodological foundations, to develop a holistic approach to them. It is a new stage of social development associated with a change in the mentality of society and the individual, changing value orientations of the young generation.

We no longer think of spiritual enrichment, have ignored the essence of moral behavior. Such displays of high morality, compassion, complicity, empathy and respect for others unfortunately are sidelined. More acutely we felt need for education of spiritually rich, highly moral person, able to create, not just to consume.

Thus, spiritual and moral development and education of students is a priority of modern education system and it is an important component of social demand for education.

At present spirituality is often identified with the culture that accumulated humanity and with all that is aimed at the development of culture, to create a culture of personality. Spirituality is identified with the creative spiritual activity.

From this point of view we are in some way moving away from the theological understanding of spirituality, stand up to the position of scientific, general cultural understanding of it. Spirituality increases with the growth of culture of the people, especially with the growth of education and mastering of advanced technologies in creative work.

Spirituality is the historical consciousness of a person, not only internally significant state of people mind, but also it looks as logical manifestation expressed in moral and legal, aesthetic and religious way of life. It is through the need for self-knowledge, the knowledge of the world, searching for the meaning of life and its purpose defines spirituality, emphasizing that the human must prevail over the natural.

Most vividly this need manifests at a young age, and therefore it can be assumed that it is through the satisfaction of self-knowledge need pedagogues can purposefully influence on the formation of the spirituality of the individual in terms of education and upbringing space of higher educational establishments.

Considering the concept of "spirituality", we have determined that this concept includes such key points as the identity, values, needs, moral, emotional and intellectual abilities of human creative activity. The concept of spirituality is seen as an integral characteristic of value-semantic sphere of the person, which means the priority of spiritual values, marked

moral dominant and reflected in the meaning of life, the desire of the individual to self-improvement on the basis of deepening self-awareness, focus on the highest values of the human being (goodness, truth, beauty, love and etc.) in their national and cultural terms.

In accordance with this, in the pedagogical aspect spirituality is understood as the highest level of self-control and a mature personality, when the main guidelines of its vital functions are enduring human values, focus on the actions of the individual for the good of others. The spirituality includes emotional and intellectual potentialities of the individual, it is expressed in a creative activity, value orientations and moral precepts.

The ways of supporting students' spiritual, moral and cultural development and encouragement at Higher Educational Establishment:

- allowing students to use their imagination and creativity;
- encouraging expression and asking students to be willingly reflective about their experiences;
- showing interest and respect for others' feelings and values;
- ensuring students to recognize right from wrong and that they develop an understanding that there are consequences to their actions;
- allowing students to give their views about moral and ethical issues in a supportive environment;
- encouraging an ability in students to work with others who are different from them, working with students to willingly co-operate and resolve conflicts;
- allowing student to develop an interest and understanding of the ways different communities express themselves;
- encouraging students to willingly participate in, and respond to cultural opportunities. This includes: artistic, musical, sporting, mathematical, technological, scientific and cultural opportunities;
- ensuring students to develop an understanding of what has shaped their own and other communities.

Any person and all people entering the universal cultural space should have a different means of international communication. From this perspective, the huge role is played by knowledge of at least one foreign language.

Modern concepts of learning a foreign language are considered as a reflection of culture of relevant nation – as mastering of foreign language and culture as the world of spiritual values. Language is storage of ethnic culture; it reflects all the cognitive experience of the people, their spiritual, moral, ethical, socio-cultural, artistic, aesthetic and educational ideals.

Thus, the social order involves not only the formation of students needed foreign language skills, but also a review of the culture of the country by means of foreign language, its traditions, history and modernity, which is impossible without making aesthetic ideas of a particular society at different stages of development and material embodiment of aesthetic requirements in architecture, painting, music, etc., aesthetic judgment, characteristic of the society or its outstanding representatives.

During the study of foreign languages the problem is raised and discussed, allowing to form critical thinking skills that allow students to relate their views to the principles of public morality. During a lesson of foreign language pedagogue has the opportunity to shape the worldview of the student, in the specific field of linguistic and extra linguistic competencies touches on attitudes and behavior of the individual in a given situation. Thus, the dis-

cussion of the problem in this case is one of the work techniques. And the work does not end only by one discussion. The decision taken during the discussion of some issues is presented throughout the group. The group chooses the best solution and justifies its choice.

The way of upbringing by mean of reading is an indirect way from texts, from the received information to ideas, to develop attitudes, beliefs, worldview formation. The effectiveness of upbringing in the process of reading depends not only on the proper selection of material from the techniques of reading, but also on the ability to use content in reading practice students.

Thus, it is clear that the process of upbringing is not a special process that is separate and independent from the learning process. The upbringing, the formation of the young man's identity and outlook is realized directly during the learning process.

English promotes spiritual and moral competence not only through reading texts, poetry and a comparison of ones' and others' culture, their own and others' values, traditions, norms of behavior and tolerance. Among the possible topics for discussion in the classroom, which form the spiritual and moral competence, should be noted: "The problems of modern families", "Progress and the future of civilization", "Environmental problems and solutions", "Materialism and national culture" "Tolerance" and etc.

It should be noted, that the authentic reading of classical texts:

- promotes spiritual and moral development of the individual, his ideological formation;
- develops motivational sphere of students in the classroom;
- promotes the development of thinking and emotions;
- develops socio-cultural competence, activates creative imagination;
- forms taste, instills the love to native language.

The spiritual, moral and cultural development and encouragement is a powerful antidote to the vulgarity of popular culture and a powerful means of motivation of the individual.

Literature:

1. Antonenko T. Aesthetic values in the space of vocational and self development – Gabrovo: Express, Bulgaria, 2010. – P. 31-37.
2. Bech I. Law space of modern educational process. Osvita.ua from <http://osvita.ua/school/upbring/766/>
3. Bech I. Spiritual culture dominant as educational ideal [Text] / I. Bech // Extracurricular time. – 2012. – № 13-14.
4. Danilevskaya M. Cultural orientation of students of technical specialties of classical university // spiritual personality: methodology, theory and practice: Coll. nauk.prats. – Vol. 3 (50). – Lugansk: publishing house EUNU. Volodymyr Dahl, 2012. – P. 49 – 55.
5. The problem of revival of spiritual and cultural values of students // Spiritual personality: methodology, theory and practice: Coll. Science. works. / Ch. Editor G.Shevchenko. – Vol. 4 (51). – Lugansk: publishing house EUNU. Volodymyr Dahl, 2012. – P. 3-11.

Наливайко О.Б.
аспірант кафедри педагогіки
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ

***Анотація.** У статті представлено основні характеристики системи ціннісних орієнтацій, виокремлено складові професійно-комунікативної культури у підготовці майбутніх сімейних лікарів, визначено психолого-педагогічні функції лікаря у професійній діяльності. Висвітлено систему базових гуманістичних цінностей. Наведено потенційні складові професійної майстерності майбутніх сімейних лікарів, виокремлено основні методи та форми професійної культури та професійного мислення лікаря.*

Ключові слова: система цінностей, гуманістичні цінності, професійна культура, комунікативна культура, моральна культура, професійна майстерність лікаря.

Keywords: value system, humanistic values, professional culture, communicative culture, moral culture, doctors' professional mastery.

Визначну роль у професійній діяльності сучасного лікаря відіграє високий рівень його моральної культури, яка проявляється в специфічних вимогах до особистісних якостей. Питанням, стосовно специфіки та різних аспектів професійної медичної культури, присвячено багато наукових робіт. Це дисертаційні дослідження А. Агаркової С. Дружилова, Л. Дудікової, О. Жилиєвої, К. Куренкової, Б. Ясько, О. Мясоєдов та ін. Аксиологічним основам медицини присвячені роботи Ю. Абаєва, С. Кулика, Ю. Лісіцина, Т. Мішаткіної, В. Рибіна, М. Яровинського та ін.

Ядром загальної культури особистості є освіченість і вихованість у їхній гармонійній єдності. Важливою складовою гармонійного розвитку особистості є сформована естетична культура, яка базується на її здібностях, інтересах, прагненні до прекрасного та вмінні їх реалізовувати.

Особливістю професійних ціннісних орієнтацій сімейного лікаря є те, що вони ґрунтуються на гуманістичних та професійних цінностях, котрі тісно пов'язані між собою. Сама лікувальна справа за своєю сутністю завжди була і залишається гуманістичною, оскільки діяльність медика спрямована на людину, збереження її життя і здоров'я. Гуманізм лікаря проявляється у прагненні допомогти хворому, використати усі можливості для покращення його здоров'я і якості життя, для полегшення страждань [1].

Нині спостерігається зміна моральних парадигм у медицині й забуття традиційних для України християнських моральних цінностей, що пов'язане з дегуманізацією взаємовідносин між лікарем і хворим. Ситуацію, що склалася у вітчизняній системі охорони здоров'я, можна охарактеризувати як стан соціальної аномії. Прикладами соціальної девіації є хамство, зарозумілість, грубість, нечесність. Саме тому

особливої уваги заслуговує з'ясування специфіки ціннісного поля медицини на основі синтезу культурологічного, соціологічного та психологічного підходів.

Лікарю необхідно добре вивчити основні галузі психології: загальну, педагогічну, вікову, соціальну, медичну; оволодіти методиками психодіагностики, психокорекції, психотренінгу, психоаналізу; добре знати свій психічний статус і грамотно оцінити психічний статус хворого, і це особливо актуально нині, коли відбувається процес соціалізації професії лікаря, тобто перехід його діяльності в систему «людина – суспільство».

Для сучасного постіндустріального інформаційного суспільства необхідна професійно освічена й гармонійно розвинена особистість, здатна: адаптуватися в умовах реального життя в складному динамічному світі; брати на себе відповідальність за свої рішення в умовах свободи вибору; орієнтуватися та ініціативно діяти в мобільному й багатомірному суспільстві; користуватися своїми знаннями на благо себе та інших [2, с. 283].

Основними методами та формами для формування вище визначених показників є: ґрунтовне та всебічне вивчення теоретичних, передклінічних та клінічних дисциплін; широке впровадження розвивального навчання в навчальний процес навчального закладу; організація допомоги студентам у засвоєнні специфіки вузівського навчання.

Отже, аналіз наукових джерел дав нам змогу виокремити основні складові професійної майстерності майбутніх сімейних лікарів, а саме: медична ерудиція; спеціальні знання про хвороби та їх прояви; наявність умінь і навиків постановки медичного діагнозу; потреба в постійному оновленні знань із медичної галузі; проникливість; спостережливість; специфічні особливості пізнавальних процесів; володіння алгоритмом постановки діагнозу; ефективне використання розумових дій і мисленневих операцій на етапах збору анамнезу, дослідження й постановки діагнозу; вміння вирішувати типові клінічні та діагностичні задачі; вміння перебудовувати мисленнєву діяльність відповідно до вимог ситуації; здібність швидко й глибоко заглиблюватися у психологію пацієнта; поєднання спеціального знання патології органів зі знанням про особистість; наявність знань, умінь і навичок ефективного управління власною психікою та психікою хворого; здатність швидко набувати нові технологічні знання з галузі медицини відповідно до вимог часу; стійкість лікарської діяльності в критичних ситуаціях.

Література:

1. Остраус Ю.М. Ціннісні орієнтації як компонент професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів: online доступ НТТР: / Ю.М. Остраус // <http://int-konf.org>.
2. Плахотнік О.В. Теоретичні засади сутнісної характеристики інформаційної культури студентів / О.В. Плахотнік, С.В. Партоленко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / [редкол.: І.А. Зязюн та ін.]. – К.- Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – Вип. 5. – С.582-586.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Значні зміни що відбуваються сьогодні у світі та в Україні, пов'язані з розвитком інформаційної епохи. Вони не можуть не позначитися на дошкільній освіті, як важливому чиннику розвитку дитини, її вихованні та навчанні.

Дошкільна освіта набуває сьогодні ключового значення. «Найвища освіта – це дошкільна освіта. Дошкільна освіта стає першим кроком до благополуччя нації. Практично у всіх країнах освітні реформи розпочинаються з дошкільця. Вона стала пріоритетною і в діяльності нинішнього Уряду України».

Глобалізаційні процеси, зміна світоглядних позицій та цілісних орієнтацій, прагнення нашої країни інтегруватися в європейський простір, все це зумовлює появу нових вимог та цілей, завдань та змісту дошкільної освіти України.

Оновлення структури і змісту дошкільної освіти, гуманізації її цілей і принципів пред'являють підвищені вимоги до професійних та особистісних якостей сучасного вихователя.

XXI століття вносить свої корективи до професійної компетентності вихователя, а саме:

- творчої активності;
- здатності до нестандартного мислення;
- ефективного вирішувати складні проблеми дитячої життєдіяльності.

Питання формування професійної компетентності педагогічних кадрів досліджується в працях вчених, а саме:

- структура та зміст професійно-педагогічної компетентності аналізується в роботах Т. Браже, В. Дьоміна, Л. Карпової, В. Лозової.
- закономірності формування та практичне застосування професійно-педагогічних умінь досліджували В. Бондар, І. Бех, М. Поташкін М. Станкін .
- фактори підвищення професіоналізму педагогів описані у працях А. Бусигіної, А. Деркач, Н. Кухерева.
- особливості розвитку професійної компетентності вчителів у системі безперервної педагогічної освіти – В. Вівтюк, К. Кальницька, В. Стрельников, Л. Шевчук.

Науковці зазначають, що професійна компетентність – це професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Професійна компетентність включає також наявність у фахівця стратегічного мислення і його креативність, тобто здатність і психологічну готовність брати активну участь у процесах розвитку.

Компетентний (від лат. *competens, competentis*) – належний, відповідний:

- 1) досвідчений у певній галузі, якомусь питанні;
- 2) повноважний, повноправний у розв'язанні якоїсь справи.

За твердженням В.Бусла, компетентний, це той, що має достатні знання у певній галузі:

- 1) тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований;
- 2) який має певні повноваження, повноправний[2,с.445].

У «Словнику іншомовних слів» О. Мельничука компетентність визначається як «поінформованість, обізнаність, авторитетність»[3,с.435]. А. Хуторський визначає поняття «компетентність» як володіння відповідними знаннями та здібностями, що дозволяють людині судити про певну галузь й ефективно діяти в ній [4,с.55].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, дозволяє виділити складові професійної компетентності вихователя ДНЗ:

- Методологічна (знання принципів, методів, форм, педагогіки, знання загальнонаукової методології, сформованість світогляду, розвиненість умінь з організації і проведення педагогічних досліджень, знання методологічних норм та умінь їх застосовувати в процесі розв'язування проблемних ситуацій, здатність до інноваційної діяльності, умінь прогнозувати, проєктувати та керувати навчально-виховним процесом);
- практично-діяльна (сформованість знань і умінь зі здійснення освітньої, виховної, розвивальної, діагностичної, організаційної, комунікативної самоосвітньої діяльності, умінь мотивувати і планувати діяльність, визначати її зміст, впливати на вихованців, здійснювати аналіз, оцінку, контроль діяльності);
- дидактично-методична (сформованість таких знань і умінь, як закономірності, принципи, методи і засоби навчання; знання сутності процесу навчання, форм організації навчання, диференціації та індивідуалізації навчання, технології навчання);
- спеціально-наукова (сформованість знань і умінь з предмета: пізнавальні, конструктивні, інформаційні);
- економічно-правова (сформованість знань і умінь правових основ та ринкової економіки, трудових відносин, менеджменту);
- екологічна (знання законів розвитку природи та суспільства);
- валеологічна (знання та умінь в галузі здоров'я та здорового способу життя);
- інформаційна (володіння новими інформаційними технологіями та умінь їх використання);
- комунікативна (сформованість знань, умінь і якостей особистості, які сприяють ефективній взаємодії з іншими об'єктами і суб'єктами навчально-виховного процесу та ефективному перебігу педагогічної діяльності).

Отже, професійна компетентність є інтегративним особистісним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють виконання певного виду діяльності та забезпечують високий рівень самоорганізації особистості.

Г. Беленька вважає, що професійна компетентність вихователя охоплює такі сфери як оздоровчо-профілактична, діагностико-прогностична, навчально-

розвивальна, методична, виховна, комунікативна, організаційно-педагогічна, контрольна, просвітницька, самовдосконалення[1,с. 225].

Професійна компетентність визначається як якісна характеристика ступеня оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю, передбачає усвідомлення своїх спонукань до даної діяльності, оцінку своїх особистісних властивостей і якостей як майбутнього фахівця, регулювання на цій основі свого професійного становлення.

Аналіз досліджень з даної теми дозволяє виділити у структурі професійної компетентності педагога три компоненти, а саме:

Мотиваційний компонент: світогляд і професійна спрямованість особистості;

Професійно-діяльнісний компонент: конструктивно-організаційна, освітньо-виховна, прогностично-дослідницька та діагностично-корекційна діяльність;

Особистісно-професійний компонент: інтелектуальність, емоційність, діяльнісно-вольова складова, саморегуляція, самовдосконалення.

Розглянувши різні підходи до досліджуваного поняття, можна стверджувати, що професійна компетентність вихователя не має вузько професійних обмежень, оскільки вимагає постійного вдосконалення, осмислення соціальних, психологічних, педагогічних знань, пов'язаних з професійною діяльністю.

Професійна компетентність вихователя ДНЗ є надзвичайно актуальною проблемою, оскільки жодна інша професія не ставить таких вимог, тому що саме від його професійності залежить інтелектуальне, духовне, соціальне, емоційне становлення особистості дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Г.В.Беленька. – К.: Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2011. – 320 с
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. І голов. ред. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440с.
3. Словник іншомовних слів / За ред. О.С. Мельничука. – К.: Головна редакція української радянської енциклопедії, 1977. – 776 с.
4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №5. – С.55-61.

Ольга Стрілець

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри мистецьких дисциплін
і методик навчання

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ У СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

У статті представлено проблему розвитку творчої активності у студентів мистецьких дисциплін, аналіз останніх досліджень і публікацій з філософії, психології і педагогіки за даною проблемою. Розкрито значення процесу «творчий» та «активний». Подано основні структурні компоненти та модель формування творчої активності у студентської молоді. У висновках зазначені педагогічні умови за яких значно зростає творча активність у студентів мистецьких дисциплін.

Ключові слова: творча активність, діяльний, енергійний, мотиваційно-вольовий компонент, змістовно-операційний компонент, емоційний компонент, самооцінний компонент, педагогічні умови.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье представлены проблему развития творческой активности студентов художественных дисциплин, анализ последних исследований и публикаций по философии, психологии и педагогики по данной проблеме. Раскрыто значение процесса «творческий» и «активный». Представлены основные структурные компоненты и модель формирования творческой активности у студенческой молодежи. В выводах указаны педагогические условия, при которых значительно возрастет творческая активность студентов художественных дисциплин.

Ключевые слова: творческая активность, деятельный, энергичный, мотивационно-волевой компонент, содержательно-операционный компонент, эмоциональный компонент, самооценочной компонент, педагогические условия.

DEVELOPMENT CREATIVITY OF THE STUDENTS' ARTISTIC DISCIPLINES

In the article the problem of development of creative activity of students of art subjects, analysis of recent research and publications on philosophy, psychology and pedagogy for this problem. Reveals the importance of the process of «creative» and «active.» The basic structural components and model of creative activity of students. The findings indicated pedagogical conditions under which creative activity will increase significantly the students' artistic disciplines.

Keywords: creative activity, active, energetic, motivational and volitional component, content-operating component, emotional component samoocinnyu component, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Процеси глобалізації та інтеграції світової спіль-

ноти, наміри України щодо входження в Європейський освітній простір зумовили необхідність модернізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців. Керуючись міжнародними документами і постановами, державна освітня політика України спрямовується на створення умов для вдосконалення підготовки фахівців, зокрема педагогів. Сучасні студенти вищих педагогічних навчальних закладів, зокрема майбутні учителі мистецьких дисциплін – це невдовзі фахівці, яким доведеться брати активну участь у формуванні й розвитку інтелектуальної та духовної освіти суспільства, а саме: учіння та виховання підростаючого покоління; створення умов для набуття молоддю соціального і професійного досвіду; формування у молоді духовності, моральної, естетичної, правової, трудової та екологічної культури. Отже, проблема розвитку творчої активності у майбутніх учителів образотворчого мистецтва є актуальною та представляє значний інтерес для теорії та методики навчання та виховання у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема творчої активності у студентів мистецьких дисциплін пов'язана із вивченням сучасності поняття «творчість» та є предметом розвитку багатьох наук. У філософії творчість вивчали: Г.С.Батищев, І.А. Зязюн, М.С. Каган, Б.М. Кедров, П.П. Крамар, О.Ф. Лосев та ін. У психології означене поняття розглядається в особистісному (Д.Б. Богоявленська, Н.Ф. Вишнякова, Н.В. Дружинін, В.В. Клименко, В.В. Рибалка та ін.) та процесуальному (А.В. Брушлинський, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, В.А. Роменець та ін.) аспектах. У педагогічній науці творча активність учителя є складовою педагогіки творчості (Ю.К. Бабанський, Н.Г. Ничкало, В.О. Радкевич, О.М. Отич, С.О. Сисоева та ін.). Теоретико-методичні аспекти вивчення означеної проблеми розкрито у працях, присвячених професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін (Л.М. Масол, Г.М. Падалка, О.П. Рудницька, О.П. Щолокова та ін.).

Мета написання статті. Розкрити педагогічні умови за яких значно зростає творча активність у студентів мистецьких дисциплін.

Виклад основного матеріалу.

Творчість – це процес створення цінностей. Діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Будучи, по суті, культурно-історичним явищем, має і психологічний аспект – особистісний і процесуальний. Припускає наявність у субекта здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Вивчення цих властивостей особистості показало важливу роль уяви, інтуїції, неусвідомлюваних компонентів розумової активності, а також потреби особистості в самоактуалізації, у розкритті й розширенні своїх творчих можливостей.

У творчості особливе місце займає творча уява. Поряд з уявою творчість містить у собі інтенсивну роботу мислення, вона пронизана емоційністю і волею. Однак вона не зводиться до однієї уяви, одного мислення або одного почуття.

Англійський учений Г.Уоллес виділив чотири стадії процесів творчості: підготовку, дозрівання, осяяння і перевірку. Центральним, специфічно творчим моментом вважалось осяяння – інтуїтивне знаходження шуканого результату.

Експериментальні дослідження показали, що інтуїтивне рішення виникає в предметній діяльності, доступній аналізу. Виділяючи специфіку регуляції процесу творчості, К.Станіславський висунув поняття про надсвідомість як вищу

концентрацію духовних сил особистості при створенні творчого продукту [Шапар, 2005: с.520].

Також можна стверджувати, що творчість – це похідна інтелекту, що заломлюється через мотиваційну сферу особистості, яка або гальмує, або стимулює її прояв. Численні емпіричні дані свідчать про вплив позитивної мотивації на успішність діяльності, її ефективність. Загальною характеристикою і структурним компонентом творчого потенціалу людини є пізнавальна потреба, яка складає психологічну основу пізнавальної мотивації і виявляється в більш високій сензитивності до новизни стимулу, новизни ситуації, відкриття нового в звичайному тощо. У житті людини виділяються такі стадії творчого розвитку: вибіркової мотиваційно-творчої спрямованості особистості на певну діяльність; інтелектуально-творчої активності особистості до певного виду діяльності; підвищеної професійно – творчої активності особистості в певному виді діяльності; перших значних творчих досягнень особистості; стійкої творчої продуктивної діяльності; розвитку таланту; геніальності. Темп досягнень певного рівня творчих результатів не є рівномірним для всіх і залежить від індивідуальних психофізіологічних особливостей особистості, умов творчої діяльності, соціального оточення. Отже, визначення структури творчої особистості, характеризується великою варіантністю, яка, на наш погляд, зумовлюється тим, що творча особистість є дуже складним філософським, соціальним, психолого-педагогічним поняттям і є категорією теорії особистості, теорії діяльності, теорії творчості. [Сисоєва С., 2006: с. 133],

Саєнко Т.О. стверджує, що творчість – це процес творення нового, оригінального, який надає можливість виражати свій внутрішній світ, себе. А в собі знаходити те, що має цінність не тільки для себе самого. Людина від природи активний творець. Вона прагне до творчості, бо повинна навчитися робити відкриття, винаходи, художні образи:

- для себе, відкриваючи світ;
- для найближчого оточення;
- для всього людства.

Як стверджують філософи, активність – це поняття, яке виражає сутність діяльності, практики і протиставляється поняттю споглядальності.

Слово активність походить від латинського *aktivus*, що в перекладі на українську означає *діяльний, енергійний*. Т. М. Мальковська вважає, що активність людини проявляється в діях, при яких людина здійснює реальний вибір. На думку Т.І. Шамової активність особи – є мета, засіб і результат діяльності. Академік Г.С. Костюк дає означення активності як “здатність змінювати навколишню дійсність у відповідності до особистих потреб, поглядів, мети. Як риса особистості активність виявляє себе в енергійній, ініціативній діяльності. В цілому ж вчені розглядають активність, як ставлення людини до діяльності, її готовність «діяти». Тому активність можна розглядати і як певну рису характеру людини [Шамова, 1983: с.15],

Науковець Шукіна Г.І. виділяє три рівні активності: 1. Репродуктивно-наслідувальна активність: людина не виявляє інтересу до діяльності, активність проявляється лише під дією зовнішнього стимулу; 2. Пошуково-виконавча: у людини виявляється інтерес до діяльності і, одержавши завдання, самостійно його виконує, шукає найбільш раціональні шляхи і засоби розв’язання; 3. Творча активність:

характеризується не тільки активним пошуком, але і здатністю різними способами розв'язувати поставлене завдання, знаходити нестандартні шляхи.

За вченням І. І. Родак, творча активність як вищий вид діяльності характеризується ініціативою у визначенні мети, завдань, у прагненні виявити причинні зв'язки та залежності, уміння переходити до теоретичних узагальнень, готовність до самостійного творення нового. Тому показниками творчої активності є ініціатива, самостійність, засоби пізнання, інтереси, характер діяльності (скорочення кількості дій , операцій, витрати часу, сил).

Поняття “творча активність” характеризує особистість із боку її спрямованості, оскільки спрямованість, – за визначенням Л.Н.Когана, – основний “стрижень” особистості, її найважливіша індивідуальна характеристика, а категорія “активність” – міра її вираженості [Коган,1984: с. 252] .

За визначенням М. Лазарева “творча активність” – провідна інтегративна якість творчої особистості і водночас її творчої діяльності. Творча активність включає в себе весь комплекс творчих здібностей і складну структуру творчої мотивації [Лазарев, 1995: с.208].

Досліджуючи проблему активної життєвої позиції, О. Кірічук приділяє увагу особистості та вважає що активність особистості формується “свідомістю та цілеспрямованою волею особистості” .

С. Кудрявцева вважає, що основою художньої активності виступають художні знання, переживання, оцінки, переконання, дії, які актуалізуються у зв'язку з проявом деяких інших видів соціальної активності .

Г. Іванюк визначає творчу активність “ як цілеспрямованість та здібність особистості самостійно обмірковувати ситуацію, сформулювати особистісну точку зору, можливість презентувати та відстоювати її”.

Вагомий внесок теоретико-методологічних основ становлення особистості у працях О. Кононко. На думку дослідниці поняття “активність” – “передусім власний людині спосіб організації та регуляції життя на основі інтеграції своїх потреб, здібностей, ціннісних ставлень до життя і звернених до неї життєвих обставин і вимог суспільства”. Радянський вчений І.Бех зазначає, що “активність молоді у виховному просторі практично реалізується у різних видах предметної діяльності, насамперед репродуктивної та творчої. Своєрідність цієї ситуації полягає у тому, що в процесі творчості створюється не щось нове для суспільства, а лише суб'єктивно нове, соціально значуще для суспільства, оскільки та формується і виявляється особистість” [Бех ,2012: с. 256] .

Основні структурні компоненти творчої активності особистості:

- *пізнавально-діяльнісний компонент* – активність студента в оволодінні знаннями, уміннями та навичками, що є важливими для відповідної творчої діяльності (художньо-естетичної, науково-технічної, дослідницько-експериментальної), стимулює особистість до самостійної творчої праці, забезпечує її вміння використовувати здобуті знання під час розв'язання творчих завдань; [Лобова, 1998: с.220]
- *мотиваційно-вольовий компонент* – сформованість у студента позитивних мотивів творчої діяльності, вольових рис особистості (цілеспрямованості, організованості, самостійності) та її ціннісних орієнтирів, що забезпечу-

ють включення у творчу діяльність;

- *змістовно-операційний компонент* – сформованість активно-перетворювального ставлення студента до власної діяльності, цілісність змісту, форм і методів творчої діяльності, її перспективність, цілісність, мобільність, результативність та надійність;
- *емоційний компонент* – здатність особистості до активного творчого сприйняття оточуючої дійсності, вміння спілкуватися з іншими людьми (однолітками, педагогами), в процесі якого відбувається налагодження позитивних контактів, зміна особистісних установок, прийняття колективних норм життєдіяльності;
- *самооцінний компонент* – прагнення студента до творчого пізнання своєї особистості, виявлення та розвитку власного творчого потенціалу, самооцінка своїх індивідуальних якостей, здатності до самовиховання, вміння аналізувати і реально оцінювати свої вчинки, визначати спрямованість і динаміки саморозвитку.

Формування творчої активності є процесом прогресивних змін особистості у часі і просторі, що відображається у кількісних, якісних і структурних творчих перетвореннях молодої особи як цілісної системи і полягає в керованому розвитку її творчих здібностей та інтелекту на основі пробудження інтересу до творчої діяльності, оволодіння методами творчого здобуття знань і їх творчого використання на практиці, формуванні культури інтелектуально-творчої праці та індивідуального стилю пізнавальної і творчої діяльності.

Модель формування творчої активності у студентської молоді має передбачати наступні послідовні етапи: *підготовчий* → *інтегрувальний* → *креативний*.

На *підготовчому етапі* процесу формування творчої активності має забезпечити:

- досягнення прогностико-діагностичного рівня розвитку творчої активності на основі самопізнання та самовизначення особистості, готовність до переходу на рівень активного засвоєння нових способів пізнавальної та творчої діяльності;
- формування загальної уяви про творчу активність та її основні компоненти;
- пробудження пізнавального інтересу до творчої діяльності, корекцію самооцінки внутрішніх творчих потенцій;
- сформованість вміння планувати та практично реалізовувати власну творчу ініціативу.

Завданням *інтегрувального етапу* процесу формування творчої активності студентів є:

- досягнення рівня активного засвоєння способів творчої діяльності та їх свідомого використання;
- подальше відпрацювання практичних умінь самоорганізації, саморегуляції, самоконтролю і конкретних предметних умінь здійснення пізнавальної та творчої діяльності;
- розвиток творчих здібностей у різних формах творчої діяльності.

Креативний етап процесу формування творчої активності у студентів має на меті досягнення ними:

- стійкої творчої спрямованості у всіх видах діяльності;

- високого рівня розвитку мотивації творчої діяльності, що дозволяє особистості реалізувати свій творчий потенціал;
- розкриття неповторної індивідуальності, винятковості власної творчої діяльності, що має оригінальний перетворювальний характер.

В основу **визначення рівня сформованості творчої активності** має бути покладено: співвідношення творчої діяльності і самодіяльності особистості (перевага зовнішньої стимуляції чи внутрішня потреба у творчості); співвідношення дисципліни і відповідальності у творчій діяльності з ініціативою і самодіяльністю; співвідношення репродуктивної і продуктивної сторін пізнавальної діяльності особистості (наявність творчих елементів у пізнавальній діяльності, ступінь їх переваги тощо); пристосування індивіда до існуючих обставин життєдіяльності чи свідоме створення творчих ситуацій; стійкість, ситуативність і стабільність творчої активності. [Кондратенко, 2007: с.23]

Висновки.

- Отже, творча активність у студентів мистецьких дисциплін в процесі підвищення кваліфікації значно зросте за таких педагогічних умов:
- При постійній самоосвіті майбутніх учителів мистецьких дисциплін;
- Використання ефективних форм і методів розвитку творчих здібностей у процесі мистецько-педагогічної діяльності;
- Поеднання проблемного, активного, інтерактивного, ситуативного та спеціального навчання мистецтва у процесі підвищення кваліфікації;
- Самостійного виконання творчих завдань підвищеного рівня складності.

Література

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч.посіб. / І.Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с. – (Серія «Альма-матер»).
2. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека / Л.Н. Коган. – М., 1984. – 252с.
3. Кондратенко Г.Г. Формування творчої активності студентів педагогічного коледжу в процесі музично-сценічної діяльності: автореф. Дис.. на здобуття наук. Ступеня канд.. пед.. наук / Г.Г.Кондратенко. – К., 2007. – 20 с.
4. Лазарев М.О. Основи педагогічної творчості: Навчальний посібник для пед.інтів. / М.О. Лазарев. – Суми: ВВП “Мрія”-ЛТД, 1995р. – 212с.
5. Лобова О. В. Формирование творческой активности младших школьников в процессе музыкально-эстетического воспитания : дисс. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Лобова О. В. – Сумы, 1998. – 220 с.
6. Сисоева С. Основи педагогічної творчості. Підручник / Світлана Сисоева. – Київ. – 2006. – С.– 133.
7. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М. Педагогика / Т.И.Шамова . 1982. – С.15.
8. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. / В. Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.

Дьяконов Иван Родионович

студент ФТИ СВФУ

Макаренко Татьяна Александровна

к.п.н, доцент

Северо-Восточный университет

им. М.К. Аммосова,

г. Якутск

АНАЛИЗ РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ В МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛАХ

Аннотация: авторы поставили цель – выявить особенности деятельности учителя в малокомплектной школе. Было проведено анкетирование учителей трех школ РС(Я), которое показало некоторые минусы и плюсы организации учебной деятельности.

Ключевые слова: малокомплектная школа, деятельность учителя

Keywords: ungraded school, activities teachers

В настоящее время в Республике Саха (Якутия) насчитывается 164 малокомплектные школы. Термин «малокомплектная школа» применяется если: средняя наполняемость классов ниже установленных в республике; имеется труднодоступность и отдалённость месторасположения школы от ближайшего населённого пункта; образовательное учреждение является единственным в том или ином населённом пункте [2]. Подготовка студентов – будущих учителей на многих специальностях педагогического направления СВФУ предполагает одновременное обучение по нескольким специальностям, а также работает специальная программа подготовки учителей для малокомплектных и кочевых школ [1].

Нами проведено анкетирование учителей трех малокомплектных школ РС(Я) в количестве 37 респондентов, где мы получили следующие данные:

– 73% предметников ведут занятия по двум и даже по трем дисциплинам. Чаще это смежные дисциплины физика + информатика, математика + информатика, биология + химия, физика + математика, физика + математика + информатика, география + биология. Но также отмечается и такое сочетание: история+ ОБЖ, музыка+ иностранный язык, физкультура + география и другие сочетания дисциплин. Как мы определили, выбор второй дисциплины для учителя основывается на наличии свободной вакансии.

– 54% учителей отмечают то, что заметное отличие процесса обучения в малокомплектной школе от обычной общеобразовательной школы заключается в непростых условиях труда учителя, так как учителю приходится вести учебную работу одновременно с детьми разного возраста, разной подготовленности по учебным программам разных классов. В связи с этим, требование к учителю при одновременном проведении занятий с несколькими разными классами предполагает более тщательной подготовки, правильной учебной работы, рационального составления расписания.

Используя метод контент анализа, мы выделили из анкет некоторые особенности работы учителей в условиях малокомплектной школы:

– На непосредственную работу учителю с классом отведено половину времени от урока, а остальное время уходит на самостоятельную работу учеников.

– В течение урока учитель должен распределять внимание между несколькими группами (классами) учащихся.

– Получение детьми немедленной помощи при затруднении порой бывает трудновыполнимым или вовсе невозможно, так как учитель в это время может быть занят работой с учениками другого класса.

– Ученики вынуждены вести учебную работу самостоятельно, в условиях помех со стороны другого класса, так как в этот момент может идти беседа, объяснение, или устный доклад.

– Ежедневно учитель готовится к 10-12 урокам с группами в составе которого иногда бывает несколько классов.

Но в работе учителя при одновременных занятиях с несколькими классами имеются и свои преимущества по сравнению с работой с одним классом, поэтому выделяем и плюсы, среди которых это небольшая численность учеников в классе. В связи с этим учитель может в течение урока опросить каждого; изучить лучше личностные параметры учащихся их индивидуальные особенности и способности. Несомненным плюсом является малые затраты времени на проверку тетрадей. А так как в классе одновременно находятся разновозрастные дети, то есть возможность оказания помощи старших младшим.

Организация самостоятельной работы является в таких школах приоритетной, так как учителю приходится перераспределять внимание между учащимися двух или трех классов. Самостоятельная работа детей на уроках в малокомплектных школах занимает больше 50% учебного времени, тогда как в обычной школе на самостоятельную работу отводится около 20% урока. В связи с этим остро проблема обучению детей умению работать самостоятельно. Один из положительных моментов заключается в том, что в малокомплектных школах дети учатся как бы в семейной обстановке, где все хорошее друг друга знают. Поэтому в работе и в общении ребенок подвергается меньшему стрессу, по сравнению с обычной общеобразовательной школой.

В новой России долгое время наблюдалась удручающая картина оптимизации (ликвидации) малокомплектных школ, так как они требуют в среднем в три раза больше затрат чем обычные общеобразовательные школы. Но с некоторых пор картина начала устойчиво меняться в сторону сохранения, а в некоторых случаях и их восстановлению.

Считаем, что при подготовке учителей нужно учитывать специфику нашего региона. Проблема малокомплектности будет существовать еще долгое время, поэтому необходимо ввести в подготовку студентов основы организации педагогического процесса в малокомплектных школах.

Литература:

1. Панина С.В., Макаренко Т.А. Современные линии подготовки педагогических кадров в северо-восточном регионе // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал) – 2015. № 7 (51). С. 411-421.
2. Постановление Правительства Республики Саха (Якутия) № 459 от 5 ноября 2008 г. <http://www.regionz.ru/index.php?ds=343076>

Коваленко Тетяна Олександрівна
студентка МДПУ ім. Б.Хмельницького
Науковий керівник: к. пед. н,
Мільчевська Ганна Сергіївна

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Досліджувана наукова проблема характеризується складністю і суперечливістю. Складність обумовлюється хибними уявленнями про зміст «самореалізації» дітей з особливими потребами та вимогами, що висуває суспільство відповідно до категорії таких дітей.

Освітньо-виховний процес дітей з особливими потребами є важливою проблемою українського суспільства. В свою чергу, реабілітаційний центр як заклад надання додаткової допомоги, покликаний здійснювати розвиток дітей з особливими потребами з метою їх успішної самореалізації.

У сучасній соціально-педагогічній науці досить змістовно розглянуто теоретико-методологічні та методичні засади соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю (Т. Алексеєнко, О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова, Л. Мардахаєв, Л. Міщик, А. Мудрик, В. Поліщук, А. Рижанова, І. Трубавіна, С. Харченко, Є. Холостова та ін.), проблемі організації корекційно-реабілітаційної діяльності присвячені праці багатьох вітчизняних і російських учених, таких як: Л. Баряєва, І. Бгажнокова, А. Зарін, Р. Кравченко, В. Синьов, О. Царьов, О. Хохліна та ін.

Пошук ефективних шляхів до самореалізації сягає тисячоліть. Ще Аристотель і Платон вважали, що головною метою у житті людини є самоздійснення духовних і фізичних здібностей. Вчені-філософи пов'язували світобудову з питанням про сенс людського життя, про оптимізацію індивідуального потенціалу та суспільного розвитку.

У своїй статті ми розглядаємо процес самореалізації в контексті життєдіяльності дітей з особливими потребами. Так, у міжнародних правових документах, державних законодавчо-нормативних актах соціального спрямування у багатьох країнах використовують термін «діти з особливими потребами». Це термінологічне визначення передбачає зміщення наголосів з недоліків і порушень у дітей, відхилень від норми до фіксації їхніх особливих потреб. В контексті нашого дослідження, влучними є слова А. Гордєєвої: «Говорячи про особливості, ми відштовхуємося від людини взагалі, а не від норми, від людини з певними особливостями, притаманними лише їй. Особливість передбачає відмінність, несхожість, можливо, неповторність, індивідуальність, унікальність» [4, с.6].

В Україні науковці та фахівці практичної сфери досить часто використовують терміни «діти з особливими потребами», «діти з особливими освітніми потребами», але їх змістове наповнення поширюється лише на дітей, у яких визначаються особливості або порушення психофізичного розвитку, оскільки, передусім, саме вони ідентифікуються як діти з особливими потребами, що не повною мірою відповідає понятійності. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів України»,

трактує поняття особливих потреб як потреб, що виникають у зв'язку з інвалідністю особи (потреби у відновленні або компенсації порушених або втрачених здібностей до різних видів діяльності, в тому числі у можливості оволодіння знаннями) [1]. Натомість, поняття «діти-інваліди» та «діти з вадами розумового або фізичного розвитку», «діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку», «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти з особливостями психофізичного розвитку» і, на сьогоднішній день, є широко вживаними в освітніх законах та нормативно-правових документах України [1,2].

Зміст Положення «Про навчально-реабілітаційний центр» визначає реабілітаційний центр як загальноосвітній навчальний заклад, метою діяльності якого є реалізація права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними вадами розвитку, їх інтеграція в суспільство шляхом здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень [5].

Слід зазначити, що у своїй діяльності Центри реабілітації керуються Конституцією України, Законом України «Про охорону дитинства», Законами України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» та ін.

Для надання повноцінних послуг, реабілітаційні центри, за визначенням Закону України повинні мати навчальні кабінети, обладнані відповідними засобами навчання; лікувально-фізіотерапевтичний кабінет, медико-санітарну частину, кімнату психологічного розвантаження, бібліотеку, читальний та актовий зали, їдальню, харчоблок, кімнати творчого розвитку дитини. Діти з особливими потребами, які перебувають на обліку у реабілітаційних центрах мають бути у повній мірі забезпечені засобами індивідуальної корекції та соціально-педагогічної роботи.

На сучасному етапі розвитку теорії і практики соціальної реабілітації загальноприйнятими вважаються такі етапи, як психолого-педагогічне обстеження; складання індивідуальної програми реабілітації; моніторинг.

Така організація корекційної роботи є, на нашу думку, більш ефективною, оскільки велика кількість дітей має різні форми агресії (крик та інші прояви деструктивної поведінки), аутичні розлади, що ускладнюють діагностику розвитку дитини.

За результатами дослідженнями Г. Мишіної, у ході первинного прийому соціальний педагог має звернути особливу увагу на позицію матері у ставленні до дитини та особливостей її розвитку; на реакцію батьків на дитячі дії, стан батьків (розгубленість, скарги, пошук шляхів вирішення проблеми), що дозволить з'ясувати реабілітаційні можливості сім'ї [3].

Наступним етапом у соціально-педагогічній роботі фахівців є визначення стратегії соціально-педагогічної роботи з дитиною з особливими потребами та її сім'єю. Увесь зміст роботи має бути спрямований на стимулювання основних шляхів розвитку, сприянню формуванню соціального досвіду у вигляді індивідуальної програми реабілітації для успішної самореалізації дитини з особливими потребами.

Отже, визначення індивідуального шляху розвитку дитини з особливими потребами є складним і багатогранним процесом. Провідним аспектом у цьому має бути доступна діяльність кожної дитини (ігрова, предметна, комунікативна, трудова та ін). Отже, така практична діяльність, завдяки якій можливе формування певного соціального досвіду, спрямованого на успішну самореалізацію дитини, може бути до-

силь різноманітною. Для когось рівень досягнень може охоплювати найпростіші побутові вміння, для іншого – оволодіння навичками господарсько-побутового самообслуговування, здатність до елементарного навчання читання, письма, рахунку та самостійного забезпечення найпростіших соціально-культурних потреб. Саме тому перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробленні та впровадженні проєктної діяльності соціально-педагогічного спрямування в умовах реабілітаційного центру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» // Відомості Верховної Ради. – 1991. – № 2. – С. 252-258.
2. Закон України «Про охорону дитинства» // Відомості Верховної Ради. – 2001. – № 30. – С. 142-150
3. Мишина Г. А. Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития (методические рекомендации) / Г. А. Мишина // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 60-64
4. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. Колупаєвої. – К: « А.С.К. », 2012. – 308 с.
5. Положення «Про навчально-реабілітаційний центр» // Відомості Верховної Ради. – 2012. – № 920.

Макаренко Татьяна Александровна

к.п.н, доцент

Григорьева Нарияна Константиновна

студентка 2 к., ФТИ СВФУ

Северо-Восточный университет

им. М.К. Аммосова,

г. Якутск

АНАЛИЗ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВУЗЕ

Аннотация: авторы провели анкетирование первокурсников СВФУ и сделали опрос преподавателей, работающих с ними. Было определено, что студенту нужно адаптироваться к учебному процессу, к новому коллективу, к новым условиям жизни.

Ключевые слова: адаптация в вузе, первокурсник

Keywords: adaptation to the University, freshman

Адаптация как социальный термин определяет создание конкретных условий для лучшего вхождения человека в конкретный социум. Большое значение в этом процессе лежит на адаптационной способности человека. Целью социальной адаптации является интеграция личности в общество. Разработку критериев социальной адаптации мы находим в работах В.Г. Асеева, В.М. Дугинец, Н.А. Нестеренко, В.Б. Орлова, С.Ю. Родонова и др. На основе анализа различных классификаций Ю.И. Толстых определяет группы критериев социальной адаптации студентов. Во-первых это удовлетворенность вузовским обучением. Во-вторых: результативность обучения в вузе. В-третьих: активность в учебной и общественной жизни вуза. В-четвертых: удовлетворенность собой как личностью [3].

Реалии северо-восточного региона показывают, что в вузы поступают абитуриенты из отдаленных районов, не имеющих опыта проживания в крупном городе и воспитывающихся на модели моноэтнического взаимоотношения [2]. Поэтому обучение на первом курсе является отправной точкой, показывающей насколько студент может адаптироваться к учебной среде. Именно в этот период становится ясно, сможет ли молодой человек реализовать себя в будущем как в личностном так и в профессиональном плане. Нами проведено анкетирование первокурсников Северо-Восточного федерального университета в количестве 56 человек. При анализе данных мы получили следующее:

Какие трудности вы испытали при адаптации в вузе?

- 57% произошла смена ценностей;
- 24% представляли обучение в вузе по другому;
- 18% были психологически не готовы к проживанию в городе;
- 9% трудности в построении взаимоотношений с сокурсниками;
- 22% трудности в налаживании взаимоотношений в общежитии;
- 34% языковой барьер при общении на русском языке;
- 20% имели неопределенность мотивации выбора профессии;
- 24% непривычность университетской системы обучения.

Какие мероприятия помогли вам адаптироваться в вузе?

– 83% работа куратора группы,

–75% поэтапное объяснение некоторых особенностей учебного и воспитательного процесса со стороны деканата, выпускающей кафедры, студенческого самоуправления;

– 90% совместные мероприятия на сплочение коллектива;

– 2% ничего не помогло.

Следующим этапом исследования стал опрос преподавателей СВФУ, работающих с первокурсниками. На вопрос: Как Вы считаете, какие сложности возникают у первокурсников при адаптации их к учебному процессу? – преподаватели выделили: на первом курсе формируется новая система отношений, которая требует волевых проявлений личности. Эти отношения заключаются в освоении новой деятельности и формировании новых типов межличностных связей; проблема низкой успеваемости на первом курсе напрямую зависит от умения адаптироваться в учебной среде; у большинства первокурсников не сформированы навыки самостоятельной работы. Выделяется проблема в виде неумения работать с информацией и четко излагать свои мысли [1]. Также преподаватели отмечают, что некоторый процент студентов имеют проблемы в социально-бытовом отношении, что тормозит их адаптацию в вузе.

Таким образом и студенты и преподаватели показывают, что большим тормозом к адаптации первокурсника является затруднения, связанные с налаживанием отношений в новой среде. Некоторые студенты не смогли выстроить отношения в группе и общаются с сокурсниками лишь по необходимости. Респонденты, проживающие в общежитии, столкнулись с проблемой налаживания контакта в комнате (не смогли установить положительные отношения, не устраивает быт в общежитии).

Опираясь на результаты анкетирования и опроса, мы убеждаемся в сложности процесса адаптации. Несомненно, понимая сущность этого процесса, мы можем регулировать его посредством своевременно проводимых мероприятий и оказания помощи со стороны преподавателей. Итак, можно выделить направления процесса адаптации первокурсником – это адаптация к учебному процессу, к новому коллективу и новым условиям жизни.

Литература:

1. Охлопкова Т.В., Макаренко Т.А. Анализ затруднений, возникших у студентов при написании научной работы // Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований Материалы VI международной научно-практической конференции. НИЦ «Академический». 2015. С. 70-73.
2. Панина С.В., Макаренко Т.А. Современные линии подготовки педагогических кадров в северо-восточном регионе // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 7 (51). С. 411-421.
3. Толстых Ю.И., Критерии оценки успешности адаптации студентов-первокурсников в вузе // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки, № 4 / 2011, с. 137-142

Врубель Г.Ф.

концертмейстер кафедри
теорії і методики музичної
освіти та хореографії
Мелітопольський державний
педагогічний університет
ім. Б. Хмельницького

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Постановка проблеми. Входження України до загальноєвропейського освітнього простору спричинило розроблення та впровадження нових стандартів освіти, які орієнтовані на комплексний підхід. І в умовах такої модернізації вищої освіти, що зорієнтована на дотримання вимог Болонської декларації, постає гостра проблема в підготовці фахівця високого професійного рівня, особливо важливого значення ця проблема набуває і в підготовці вчителя музичного мистецтва, який має сформувати за роки навчання у вищому навчальному закладі освіти фахову компетентність. Така проблема компетентісно орієнтованої освіти вивчається такими відомими міжнародними організаціями як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів. У свою чергу правове поле компетентісного підходу в Україні визначається Законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державною національною програмою “Освіта (Україна ХХІ століття)”, та іншими нормативно-правовими та нормативно-методичними актами, що регламентують діяльність системи вищої освіти в нашій країні.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури засвідчує наявність різних підходів до визначення такого поняття як “компетентність”: як досвід (І. Бех), наявність певних умінь та навичок (О. Биковська), синтез особистісно-психічних якостей (О. Кононко), результативна модель дій (В. Слот), здатність, здібність (Т. Єрмаков). Розкриваються різні аспекти “професійної компетентності”: від складного багатовимірного феномену

(І. Михайліченко, П. Третьяков) до визначення ключових компетентностей

(І. Зимня, Т. Шамова) та окремих аспектів формування професійних компетентностей майбутніх учителів музики (О. Горбенко, Н. Мурована). Розглядається реалізація компетентісного підходу у професійній підготовці (Н. Кузьміна, С. Сисоєва, Л. Хоружа та ін.). Звертається увага на фахову компетентність майбутнього вчителя музики, яку характеризують як здатність застосовувати в нових умовах набуті знання, уміння й досвід музично-педагогічної діяльності (Л. Арчажнікова, М. Михаськова, О. Щолокова) та особливості її формування (Г. Падалка, Н. Попович, А. Растрігіна).

Мета статті: розкрити сутність художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору; окреслити способи формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Слід сказати, що формування фахової компетентності здійснюється, в першу чергу, на індивідуальних заняттях з основного

музичного інструменту (диригування) як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Тут педагог-інтерпретатор, використовуючи різні вербальні, виконавські та педагогічні прийоми, необхідні форми й методи роботи, навчає студента самостійно розкрити художній образ музичного твору. Реалізація такої мети відбувається при осмисленні та усвідомленні студентами різних типів інтерпретацій, що складають зміст художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору. Так, наприклад, розрізняють: *наукову, історичну, політичну*. Сутність наукової інтерпретації полягає в створенні абстраговано-формалізованого змісту конкретно-об'єктивних них явищ. Про історичну інтерпретацію говорять, коли хочуть підкреслити характер тлумачення певних суспільних явищ з позиції історичної науки, про політичну – коли мається на увазі політичний підхід в огляді подій тощо.

Поняття “художня інтерпретація” музичного твору ввійшло до наукової термінології в середині XIX ст. і використовувалося поряд із терміном “виконавство”, “виконавський стиль”, “виконавський процес”. Сьогодні, вживаючи слово “художня” інтерпретація, мають на увазі тлумачення художнього образу не тільки музичного твору, а й творів інших видів мистецтва. В даному випадку синонімом до слова “художня” може стати “мистецька” інтерпретація. Для таких “мистецьких” інтерпретацій є, поперше, характерним взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних факторів, які впливають на пізнання твору. По-друге, проникнення в задум митця й адекватність його відтворення відбувається на основі декодування об'єктивної суті твору з включенням таких суб'єктивних механізмів особистісно-психологічного плану, як асоціативність сприймання, емоційна й емпатійна реакція тощо. Поняття “художньої” інтерпретації в контексті педагогічної діяльності включає виконавський і словесний аспекти. Як вказує, В. Москаленко, інтерпретатором музичного твору може бути не лише виконавець, ним можуть бути педагог, музичний лектор, критик, музикознавець та інші особистості, які вербально описують, пояснюють, роблять науковий аналіз музичного твору [4, 4]. Словесний же аспект є важливим інструментом педагогічного впливу на художню свідомість учнів (студентів). Педагог, що не вміє словами передати образний зміст музичного твору, не може досягти успіху в навчально-виховній роботі так само, як і той, що неспроможний створити виконавську інтерпретацію [5, 5].

Феномен поняття “інтерпретація” розглядають і як результат особливої духовної діяльності свідомості (О. Рудницька), яку визначають як своєрідне переведення не тільки в іншу систему мови (знаково-смыслову), а й в іншу систему мислення [3, 62]. Так, виконання є перекладом зі знаково-графічної мови на музичну. Саме тому, художня інтерпретація музичного твору, що опирається на мистецькі аналогії і тим самим змістовно наповнює художній образ музичного твору може бути представлена через педагогічні дії викладача-інтерпретатора в такому виді інтерпретації. Функціями такої інтерпретації музики виступають такі, як: пізнавальна (роз'яснення музичного навчального матеріалу); освітня (осмислення мистецького матеріалу і відтворення його в навчальній аудиторії й забезпечення виховного ефекту навчання); розвивальна (розвиток певних якостей студентів (учнів)). Навчання такому типу інтерпретації студентів є суттєвим і необхідним, бо саме завдяки їй відбувається перетворення мистецтвознавчих знань у педагогічні. У результаті відтворюється нова якість творів, пов'язаних з пізнавальними, освітніми, розвивальними можливостями мистецтва, що дозволяє формувати виконавські та професійні компетенції студентів.

Структура художня-педагогічнай інтэрпрэтацыі музычнага твору перадбачае рэзныя тыпы інтэрпрэтацый: *музікознавчу, художня-образну выканавскую, вербальна-змістовну, візуальна-асоцыятыўну, акторскую. Музікознавча інтэрпрэтацыя* музычнага твору, це така інтэрпрэтацыя, пад час якой выкладач высловлюе сваё асобнае ставленне да музычнага твору. З цією метою він вдаецца да музычна-эстэтычнага аналізу культуры канкретнай історычнай эпохі, стылістычных асаблівасцей формы і жанру твору, розкрывае жытця і творчысць кампазітара. Крім таго педагог-інтэрпрэтар уточняе історыю напісання твору, аналізуе гру рэзноманітных выканавцаў, зіставляе і поясняе асаблівасці відтварэння музычнага матэрыялу прадставнікамі рэзных выканавскіх шкіль, напрамкаў, стылів, створае “слухову мадэль” выканавскай інтэрпрэтацыі.

Допомогці студэнтаві (учню) усвідоміш характар музычнага твору, думкі і пачутця кампазітара, развінуці здатнасць да эстэтычнага суждэння й ацінювання художніх твораў мае *художня-образна інтэрпрэтацыя*. Вона вербальна розкрывае змест твору, звертае увагу на взаемазалежнасць кампазітарскіх і выканавскіх выражальніх засобів, што спрыяюць відтварэнню художняга зместу твору. Це дае змогу студэнтам зразуміці тэму й ідэю музычнага твору.

Выканавска інтэрпрэтацыя перадбачае вдасканалення выканавскіх навичок, добір выканавскіх прыёмів, што розкрываюць логіку художняга мислення кампазітара, дэталёнае асвоення тэхнічных і музычна-эстэтычных завдань, пры фармуванні в свідомасці студэнта цільнага музычнага образу та самоаналіз сваяго выканання. У процэсі стварэння выканавскай інтэрпрэтацыі, вынікаюць і іншыя інтэрпрэтацыі, а сама вербальна-змістовна інтэрпрэтацыя, калі створаецца адна драматургічна канцэпцыя літэратурнага і музычнага твораў. Вона вклучае добір літэратурнага твору, які адпавідае эмоцыйнай характарыстыцы музычнага твору, яго панятыйнай, тэматычнай твору, сінтэз музычнай і паэтычнай думкі. Інша, *візуальна-асоцыятыўна інтэрпрэтацыя* перадбачае інтэрпрэтацыю двох твораў рэзных відів мисцэцтва: музыкі і жывопісу. У процэсі іі стварэння добіраюць мисцэцтвазнавчы матэрыял, што адпавідае настрою, стылю, жанру музычнага твору; аналізуюць твір жывопісу і здійснююць яго сінтэз із музычным твором. *Інтэгральны тып інтэрпрэтацыі* перадбачае поеднання твораў трьох відів мисцэцтва – музыкі, літэратуры і жывопісу – на прынцыпах асоцыятыўных зв’язкаў, історызму, художніх аналогіяў. Зв’язок цих відів мисцэцтва відбуваецца пры усвідомленні ідэяна-художняга, образна-эмоцыйнага зместу іх. Астанній тып художня-педагогічнай інтэрпрэтацыі – *акторская інтэрпрэтацыя*, тавбо эмоцыйна-образна оформлення художня-педагогічнай інтэрпрэтацыі в актыві выступу перад аудиторыяю. Іі аснова – выканавска майстэрнасць, элемент акторскай майстэрнасці, педагогічна тэхніка і педагогічна спілкування.

Безумовна, всі ці тыпы інтэрпрэтацый аб’яднаны в комплекс художня-педагогічнай інтэрпрэтацыі музычнага твору. Студэнты могуць рэалізоуваты іх на “педагогічнаму практыкумі” зі слухання музыкі, які бажана праводыці на всіх курсах. Це надасть магчывісць студэнтам створаваты «віяло» рэзных сінтэзаваных утвораў із твораў мисцэцтва і спрыятиме фармуванню у майбутніх учытэлів музычнага мисцэцтва здатнасці да художня-педагогічнай інтэрпрэтацыі музычнага твору.

Висновок. Таким чыном, фахова кампетэнтнасць майбутніх учытэлів музычнага мисцэцтва, як спецыфічна та інтэгральна здатнасць, фармуецца на індывідуаль-

них заняттях з основного музичного інструменту і включає в себе музичні та педагогічні компоненти, які забезпечують успіх музично-освітньої діяльності. Вагомим суб'єктивним чинником, що забезпечує створення відповідного навчального середовища при формуванні фахової компетентності є художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору – різновид як виконавської, так і педагогічної діяльності. Вона являє собою цілісний акт тлумачення музичних творів засобами різних видів мистецтв (літератури й живопису). Результатом такої інтерпретації є не тільки створення різних типів інтерпретацій, а і сам студент, який у процесі взаємодії з педагогом формує власну фахову компетентність.

Література:

1. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации (философский анализ) / Е.Г. Гуренко – Новосибирск, 1985. – 86с.
2. Лабінцева Л. П. Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики : дис. ... на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук за спец.: 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти”. – Луганськ, 2007. – 264с.
3. Ляшенко О.Д. Художня інтерпретація творів мистецтв в теорії та практиці наукового аналізу / О. Д. Ляшенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – К., 2011. – Вип. 2. – С. 54-64.
4. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа): исследование / В.Г. Москаленко – К.: – Изд-во Киев. гос. консерватории им. П. Чайковского, 1994. – 111с.
5. Падалка Г.М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога / Г.М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук, праць. – К., НПУ, 2004 р. – Вип. 5. – С. 3-9.

НАУКОВА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАЦІ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто сутність наукової організації педагогічної праці вчителя, проаналізовано принципи та методи впровадження наукової організації праці в педагогічну діяльність. Розкрито загальнотеоретичні та практичні питання наукової організації праці вчителя технологій.

Ключові слова: наукова організація праці, методична підготовка, професійна підготовка вчителя технологій.

Key words: naukova organizatsiya pratsi, methodically pidgotovka, profesiyna pidgotovka vchitelya tehnologiy.

Одним з головних завдань, що повинна вирішувати вища школа України, є суттєве підвищення якості підготовки фахівців. Суспільству потрібні всебічно розвинуті, здатні постійно поповнювати свої знання і підвищувати професійний рівень, гнучко реагувати на динамічні зміни в системі суспільного виробництва, творчо сприяти прискоренню науково-технічного прогресу фахівці [3].

Покращення рівня використання наукового потенціалу є важливим напрямом підвищення ефективності науки, яка залежить від організації праці науковців. Необхідність наукової організації праці виникла в зв'язку з НТП та взаємному поєднанні цілого ряду однорідних за технічним характером процесів колективної праці, коли застарілі методи організації, що ґрунтуються на практичному досвіді окремого дослідження, вже не забезпечують оптимальності творчого процесу [1; 3].

Вплив науково-технічної революції на педагогічну працю намагаються представити як панування електроніки, механізації та автоматизації, де вчителеві залишається лише натискати кнопки та перемикати важелі. Немає сумнівів, що НТР дійсно припускає широке застосування технічних засобів та інформаційно-комунікаційних технологій, що відповідає вимогам наукової організації педагогічної праці (НОПП). Однак вчитель не просто «натискає» кнопки. Іде процес подальшого росту його організуючої ролі. Поєднання техніки та учителя в єдиному процесі ускладнює систему, і, щоб це поєднання давало не просте додавання, а множення їх сил, головною ланкою в ньому повинен бути педагог. Забезпечити максимальну ефективність навчання і виховання при найкращому використанні часу, сил і засобів усіх учасників навчального процесу – от головне завдання НОПП [2].

Це завдання вдалося вирішити лише спільними зусиллями вчених (Боголепова В. П., Золотарь К. І., Колесникова Н. Ф., Турченка В. Н., Урсу А. П., Черпинського Л. В. і інших), педагогів-ентузіастів (Абасова А. А., Врубеля В. В., Гоерца В. А., Горбатова Д. О., Іванова І. А., Каменевої Г. І., Лаврентьевої В. З., Русаківа Б. А., Савинова І. В., Сербинова С. М. та інші), а також учителів і керівників шкіл, що стали згодом ученими-педагогами

(Асадовой Р., Косаревим А. З, Морщагиним В. Ф., Шалаевим І. К. та інші). Успішному розв'язанню завдань НОПП усіляко сприяли дослідження вчених педагогів і психологів (Бабанського Ю. К., Давидова В. В., Занкова Л. В., Кузьміної Н. В., Кабановой-Міллер Е. Н., Ломова Б. Ф., Скаткіна М. Н., Талізної Н. Ф., Шукиної Г. І.) [2].

Під основами наукової організації праці слід розуміти сукупність тих досягнень науки, техніки і передового виробничого досвіду, на базі яких повинна здійснюватися дослідницька і практична робота по забезпеченню найбільш раціональної організації трудової діяльності вчителів [1].

Наукова організація праці базується на виводах, досягненнях і рекомендаціях навчальних галузей знань і передового досвіду. Проте наука про організацію праці — не конгломерат суміжних наук, а дисципліна, що має власну специфічну основу. Існує цілий ряд самостійних принципів і положень, розроблених наукою про організацію праці і лежачих в основі вивчення і вдосконалення організації трудових процесів. [3, с. 95]

Наукова організація праці (НОП) в науково-дослідному процесі – це система заходів, спрямованих на вдосконалення методів і принципів інтелектуальної праці, збереження здоров'я працівників на основі новітніх досягнень науки і техніки, що забезпечують найбільшу ефективність за найменших витрат розумової праці [2].

Наукова організація праці — система заходів, яка забезпечує зростання ефективності живої праці, використовуючи при цьому досягнення науки і передового досвіду [4].

Наукова організація праці педагога (НОПП) — це система заходів, спрямована на систематичне і безперервне вдосконалення розумів праці педагога та учнів, тобто на забезпечення максимальної ефективності навчання і виховання школярів на основі раціонального використання години, зусиль, засобів як педагога, так і учнів [4].

Нам імпонує твердження О.В. Аніщенко про те, що наукова організація будь-якої праці являє собою «цілеспрямовану діяльність, яка якнайкраще відповідає певним умовам і потребує фізичної, розумової енергії, ґрунтується на принципах науки відповідно до її вимог, а також вимог розуму, логіки, і характеризується організованістю, планомірним упорядкуванням, внутрішньою дисципліною, ощадливим використанням людських і матеріальних ресурсів» [1, с. 33].

Наукова організація праці як система складається з таких взаємопов'язаних елементів: організації трудових процесів і робочих місць, забезпечення сприятливих розумів праці, організації праці з функціонального обслуговування робочих місць, нормування і матеріального стимулювання, розвитку творчих здібностей працівників. Без узагальнення заходів НОП неможливо правильно вирішувати питання структури і чисельності наукового персоналу, планування роботи ритмічного завантаження працівників [4].

Наукова організація праці покликана сприяти вирішенню економічних та психофізіологічних проблем. Вирішення економічних завдань спрямоване на зростання продуктивності праці, поліпшення якості продукції та розумів праці, зниження витрат виробництва, економію матеріальних і трудових ресурсів, розвиток творчої ініціативи працівників.

Наукова праця, як особливий вигляд пізнавальної діяльності, базується на ряді принципів: творчий підхід, плановість, динамічність, колективність, самоорганізація [3, 5].

Творчий підхід передбачає вивчення та узагальнення досягнень в даній галузі знань їх критичне осмислення та створення нових концепцій. Від напрямів на виробництво нових знань і, зокрема, на пізнання об'єктивних законів та тенденцій розвитку явищ, що дозволяють вирішувати нові науково-теоретичні та науково-практичні проблеми.

Творчий підхід передбачає вивчення та узагальнення досягнень в даній галузі знань їх критичне осмислення та створення нових концепцій. Він напрямів на виробництво нових знань і, зокрема, на пізнання об'єктивних законів та тенденцій розвитку явищ, що дозволяють вирішувати нові науково-теоретичні та науково-практичні проблеми [5].

Під інтелектом наукового працівника розуміють захопленість працею, незадоволеність досягнутим, готовність до самопожертви заради наукової істини. Захопленість працею формується в дослідника на основі впевненості в справедливості та важливості справи, якій він віддав свої сили. Незадоволеність досягнутим проявляється в постійному пошуку кращих шляхів вирішення наукових проблем. У кожній науковій праці вчений повинен намагатися зробити хоча б невеликий крок вперед порівняно з раніше виконаними ним чи його попередниками роботами. Готовність до самопожертви заради наукової істини є найвищим проявом вольового характеру вченого – рішучості, настійливості, чесності [1].

Нам імпонує твердження І.П. Раченка про те, що основною метою наукової організації праці педагога є забезпечення максимальної ефективності навчання і виховання при найоптимальнішому використанню часу і сил всіх учасників трудового процесу. Зокрема науковець наголошує, що виконання основного завдання НОПП можливе лише за умови діалектичного поєднання інтенсифікації і гуманізації їх праці [3, с. 10-13].

Водночас вичерпне, ґрунтовне пояснення мети наукової організації праці дає М.В. Черпінський. Він стверджує, що головна мета НОПП полягає в тому, щоб забезпечувати найбільшу успішність і вихованість учнів, їх підготовленість до життя і подальшого навчання, у всебічному і гармонійному розвитку учнів при відносно мінімальних витратах робочого часу, праці педагогів і учнів, матеріальних і фінансових ресурсів при оптимальній інтенсифікації навчально-виховного процесу, високому рівні працездатності учнів і педагогів, найкращому збереженні і зміцненні їх здоров'я. Для досягнення цієї мети треба системно упроваджувати нові досягнення педагогічних і суміжних з ними наук в організацію праці педагогів. Крім того, слід дотримуватися принципів НОП, до яких належать насамперед принципи оптимізації, дослідництва, гуманізації, економії, колективізму, зворотного зв'язку та ін. [6].

До групи загально-організаційних відносяться принципи перспективності, стимулювання, комплексності й науковості. Стосовно інших принципів вони є методологічними, оскільки в кожному з раніше розглянутих нами принципів повинні відображатися і перспектива, і стимул, і комплексний підхід. Теоретичні основи НОПП складаються і розбудовуються на стику і у процесі взаємодії суспільних, природничих та технічних наук, у тому числі педагогічних, соціально-економічних, психолого-фізіологічних, техніко- технологічних, санітарії, гігієни та естетики праці. Практичну сторону НОПП становить безупинно прогресуючий, накопичений вчителями досвід організації педагогічної праці та наукове осмислення практики [2].

Принцип перспективності пронизує всю істинність педагогічної праці. Під ним розуміють загальну спрямованість, орієнтування організації педагогічної праці вчителів і пізнавальної діяльності учнів.

Сутність стимулювання як принципу НОПП полягає в організації цих зовнішніх і внутрішніх впливів, їх взаємодії у формуванні навичок, звичок, установок, потреб. Найважливіший стимулятор розумової праці – особиста зацікавленість. Вона є однією з основ морального виховання.

Відомо, що людина краще і швидше робить те, що їй подобається, що її цікавить, і відкладає нецікаве, неясне, а тим більше – небажане. Звідси завдання – знаходити стимули, що дозволяють перетворити будь-яку роботу в бажану, значиму.

Принципи перспективності і стимулювання взаємозалежні, як пов'язані вони з іншими принципами НОПП. Так, наприклад, будь-яка суспільно корисна, а тим більше науково обґрунтована ціль є одночасно і конкретною перспективою. Вона ж виступає і як стимул діяльності [2].

Розкриваючи основні вимоги НОПП до стимулювання, назвемо насамперед облік. Обліку підлягають усі основні фактори праці, на основі яких складається або може скластися загальне враження про відношення школяра до діяльності.

Постійна і правильна комбінація різних стимулів, різноманітність і єдність їх робить систему стимулювання ефективною, що виховує. Стимулювання не зводиться тільки до заохочення або покарання, воно містить у собі всю систему психолого-педагогічних впливів [2].

Основою організації наукової праці є план, а вихідним організаційним принципом – плановість. Особливості сучасного наукового дослідження і, перш за все, його складність, тривалість виконання вимагають організуючої сили плану. Крім того, через пов'язаний з науковою працею ризик тут особливо значна небезпека невіправданих витрат годин та засобів.

Плановість в науковій роботі втілюється в різноманітних формах: програмах, попередніх та робочих планах дослідження індивідуальних планів та графіках виконання робіт. Плануються обсяг робіт, рядки їх виконання, підготовка експерименту та ін. [1,2].

Вважаємо за доцільне зазначити, що у НОП педагога виявлено три основних закони. Перший закон: максимальна економія і ефективне використання часу. Другим законом є створення і ефективне використання найбільш сприятливих умов праці і відпочинку. І нарешті третім фундаментальним законом наукової організації праці є всебічна турбота про здоров'я і різнобічний розвиток всіх учасників трудового процесу [5].

На думку педагогів-практиків ХХ століття, наукова організація праці пов'язана з проблемою часу і призначена сприяти найбільш ефективному її використанню. Так зокрема В.А. Сергеев і В.М. Бешенцев зазначають, що для найбільш раціонального використання робочого часу і проведення занять на високому рівні педагогу необхідно постійно удосконалювати організацію своєї особистої праці. Основними напрямками удосконалення особистої праці педагога є: облік і розподіл робочого і не робочого часу шляхом його планування, оволодіння методичними прийомами, навиками і вміннями розумової праці, які дозволяють економити енергію і час педагога при підготовці до занять. Це уможливує підвищення якості навчання,

ефективності роботи учнів і педагогів закладів професійної освіти, створення оптимальних психолого-педагогічних умов роботи і раціонального використання спеціального обладнання [5].

Результативність заходів з наукової організації праці можна забезпечити за умови творчої реалізації прогресивних ідей зарубіжних і вітчизняних концепцій, в яких враховано результати педагогічних, санітарно-гігієнічних, соціально-економічних, психофізіологічних та інших досліджень, що істотним чином впливають на ефективність навчально-виховного, навчально-виробничого процесів [2].

Розв'язання завдань наукової організації праці у закладах освіти можливе на основі міждисциплінарних досліджень, зокрема з технічних, економічних, медичних, біологічних, філософських, психологічних, педагогічних та інших наук. Викладене вище дозволяє стверджувати, що створення оптимальних умов для праці вихованців загальноосвітньої і професійної школи залежить від творчої співпраці педагогів, психологів, лікарів, психотерапевтів, економістів, менеджерів освіти, спеціалістів з дитячої демографії, архітекторів, ергономістів та інших фахівців [2].

Таким чином, наукова організація педагогічної праці покликана звільнити вчителя від рутинних операцій, від шаблону, навчити працювати творчо. А творчий стиль далекий суб'єктивізму, опирається на науковий підхід до всіх суспільних процесів. Він припускає високу вимогливість до себе й іншим, виключає самовдоволення, протистоїть будь-яким проявам бюрократизму й формалізму. Творчий стиль у роботі вчителя – застава того, що школа успішно впорається із завданням навчити кожного школяра вчитися, жити й працювати [2].

Список використаних джерел

1. Аніщенко О.В. Наукова організація праці педагога професійної школи: вітчизняний досвід / О.В. Аніщенко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2005. – № 4. – С. 181-183.
2. Наукова організація праці вчителя технологій : навчальний посібник / уклад / В. В. Бербец. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – 163 с.
3. Раченко І.П. НОТ учителя / І.П. Раченко. – М. : Просвещение, 1982. – 208 с.
4. Раченко І.П. Наукова організація педагогічної праці. – М. : Педагогіка, 1972. – С.107.
5. Сергеев В.А. Научная организация личного труда преподавателя / В.А.Сергеев, В.Н. Бешенцев. – Ленинград, 1982. – 52 с.
6. Черпінський М.В. Основи наукової організації педагогічної праці / М.В.Черпінський. – К. : Рад. школа, 1968. – 42 с.

Чернявська О.К.

Викладач кафедри
романо-германської філології
ЧДУ ім. Петра Могили,
м. Миколаїв

ЗАСТОСУВАННЯ ЕЙДЕТИКИ ДЛЯ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Ключові слова: ейдетика, мнемотехніка, лексичний матеріал

При вивченні німецької, як і будь-якої іншої іноземної мови, велике значення надається засвоєнню лексичного матеріалу. Для успішного формування лінгвістичної компетенції у студентів потрібно, аби вони засвоювали велику кількість слів. Водночас проблемою для студентів немовних факультетів, що вивчають німецьку мову як другу іноземну є невелика кількість навчальних годин, що відводяться на цей предмет. Існують і інші проблеми – багато студентів, що навчаються на технічних спеціальностях, не мають схильності до вивчення мов. Більшість з них стикається з німецькою мовою вперше, адже в школі вони вчили англійську, і тому (згадаймо малу кількість навчальних годин) мають засвоювати великі обсяги лексики протягом порівняно невеликих проміжків часу.

Тому надзвичайно актуальною для викладача є проблема пошуку ефективних методик запам'ятовування, що допомогли б студентам впоратися із засвоєнням великої кількості слів, водночас уникаючи «зазубрювання».

Сьогодні існує ціла низка таких методик, або мнемотехнік, спрямованих на розвиток так званої ейдетичної пам'яті, що нерозривно пов'язана із уявленням не безпосереднього предмета, а деякого його образу.

«Ейдетика» (від дав.-гр. *εἶδος* — образ, зовнішній вигляд) — це психологічний або медичний термін, у простонародді визначається як здатність згадувати чи відтворювати зображення, звуки, запахи об'єктів чи тактильні відчуття про них в пам'яті з граничною точністю. Слово *ейдетичний* стосується здатності отримувати надзвичайно докладний, яскравий і детальний спогад (не винятково — проте у першу чергу) візуальних образів. [2]

Ейдетику як явище вперше описано в психології в 1907 році. Ейдетизм (від грецького «ейдос» – образ, картинка) – психологічне явище, суть якого полягає в уявленні, запам'ятовуванні і відтворенні певного образу через тривалий час. У 80-х роках минулого століття доктор педагогічних наук Ігор Матюгін розробив методики ейдетичного сприймання інформації. [1]

Використовувати ейдетичну пам'ять при вивченні іноземних мов почали нещодавно. Серед українських авторів, що присвятили свої доробки застосуванню ейдетики у методиці викладання іноземних мов, слід зазначити Антошко І.І., Дерябіну Н. Д., та Симонович Наталю. [3]

Виділяють наступні методи і прийоми мнемотехніки:

1. Створення квазі-слів
2. Римування
3. Запамятовування довгих термінів або іноземних слів за допомогою співзвучних
4. Метод асоціацій (картинки, фрази), які з'єднуються з запам'ятовується інформацією
5. Метод зв'язків
6. Метод Цицерона на просторову уяву (метод місць).

I. Створення квазіслів

«Квазі» – латинське слово, яке означає «як». Квазіслова – це несправжні, вигадані слова, яких немає в мові. Наприклад, Васильєва О.В. пропонує наступний прийом для запам'ятовування закінчень, характерних для чоловічого роду в німецькій мові: поєднати їх так, щоб отримати слово, яке можна вимовити: «der Ig-ling-or-(i) smus», вигадати історію до нього і намалювати картинку. [5]

II. Метод асоціацій

Головне для утворення асоціації – це яскравість образу. Що яскравіші образи, то легше створювати зв'язок між ними, і, відповідно, більше слів студент може запам'ятати. Асоціації повинні бути незвичайними, нестандартними, абсурдними, смішними, образними, несподіваними, новими. [4,105] Наприклад, для артикля чоловічого роду обираємо в якості символу щось чоловіче, наприклад, образ лева. Далі, для запам'ятовування подальших слів чоловічого роду потрібно уявити сюжет з участю лева. Наприклад, слово «der Kugelschreiber» можна запам'ятати, уявивши, як лев гризе ручку. Найголовніше, щоб лев що-небудь робив з цим предметом, а не просто стояв поруч.

III. Метод зв'язків

Цей метод полягає в об'єднанні опорних слів тексту в єдину цілісну структуру, єдину цілісну розповідь, адже запам'ятати історію набагато легше, ніж список окремих слів.

IV. Римування

Для запам'ятовування різних слів, правил і винятків німецької може бути використана техніка складання віршів. наприклад, Васильєва О.В. наводить наступний віршик про суфікси -chen і -lein: «Die Süffixe «-chen» und «-lein» machen alle Dinge klein» (Зменшувально-пестливі суфікси -chen та -lein роблять всі речі маленькими)». [5]

Таким чином, використання ейдетики на заняттях з німецької мови для студентів немовних факультетів сприяє розвитку асоціативної пам'яті і дозволяє збільшити обсяг засвоюваного матеріалу, поліпшити якість знань а також розвинути пізнавальні інтереси.

Література:

1. Васильєва О.В. Повышение эффективности изучения немецкого языка мнемотехникой. – Режим доступу: <http://festival.1september.ru/articles/626993/>
2. Ейдетика. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Ейдетика>
3. Ейдетика у вивченні іноземних мов: англійської та німецької. – Режим доступу: <http://www.repetitor.ua/forums/thread/15243.aspx>
4. Монахова Г. Н. Метод ассоциаций при изучении немецкого языка как второго иностранного языка / Г. Н. Монахова, Е. П. Зуева // Педагогический опыт: теория,

методика, практика: материалы VI Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 19 февр. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 1 (6). — С. 103–105. — ISSN 2412-0529. —Режим доступа:

5. https://interactive-plus.ru/discussion_platform.php?requestid=13094
6. Наталя Симонович. Як швидко запам'ятати слова німецької мови за допомогою ейдетики. – Режим доступу: <https://ukr.media/+3256/245668/>

Glubochenko O.V.

Candidate of Medical Science,

Associate of Professor

Department of Propedeutics of Internal Medicine,

Bukovinian State Medical University,

Chernivtsy, Ukraine

LECTURES IN UNDERGRADUATE MEDICAL EDUCATION

Abstract. *The article deals with the place of the lecture as a mode of instruction in undergraduate medical education. In article discussed type and functions of lectures, its advantages and disadvantages. The author points out the importance of clinical lectures is an effective way in the formation of critical thinking, aimed to the formation of professional identity and positions, promotes a thoughtful attitude to professional training, bringing up of ethical and deontological principles.*

Key words: lecture, undergraduate medical education.

Lecture is a traditionally leading form of study in high school. Its main didactic purpose – formation of the orienting basis for future student's learning. The lecture is the main element of the didactic cycle instruction, it performs scientific, educational functions, introduces students to the creative lab lecturer.

Clinical lecture is a special form development of clinical thinking, aimed to the formation of professional identity and positions, promotes a thoughtful attitude to professional training, bringing up of ethical and deontological principles.

Lecturer provides the creative communication with the audience in the lecture. Lectures factor is useful for teaching background information and ideas, basic concepts and techniques which can be developed in detail subsequently in smaller groups of students. In the lecture identify the similarities and differences between key concepts of clinical disciplines. Lectures can be a useful way of demonstrating an analytic process in substantiation of clinical diagnosis. Lecturing also permits the dissemination of unpublished or not readily available material [1].

Thus, the lecture provides the following functions:

- information (presents the necessary information);
- stimulating (causing interest to the subject);
- orienting (in the problem and in the literature);
- developing (evaluates phenomena, develops thinking);
- explaining (aimed primarily at the formation of the basic concepts of clinical discipline);
- persuasive function (with an emphasis on evidence system).

Disadvantages of lectures [2, 3]:

– Lecturing is a passive activity. Members of the audience may be busy taking notes, but usually have little time or opportunity to reflect on or question the material and clarify misunderstanding.

– Lectures are not an effective method for changing attitudes and do not help participants to analyze and synthesize ideas.

– Lecturing doesn't always encourage students to move beyond memorization of the information presented and information retention may be poor.

– The lecturing method is autocratic in form; it may allow little active audience participation, while at the same time providing little feedback to the speaker as to the effectiveness of presentation.

– Lectures cannot cope with a wide diversity of ability.

– In ordinary lecture students placing a passive (rather than an active) role, encouraging one-way communication, requiring significant out-of-class time for students to engage with the material.

– Lecturing is not the most effective method for promoting student thought, changing attitudes, or teaching behavioral skills [4].

In the higher medical education efficiency criteria of lectures are followed:

– A clear structure and logic of lectures topic.

– Formation of lectures by methodological foundations of literacy, namely the formulation of goals and actualization of problems, the accentuation of main and additional information, grounded conclusions at the end of the lecture.

– During lectures lecturer should use feedback from the audience, to explain and to focus on new terms, actively involve in lecture examples, facts.

– Use real clinical situations.

– The information provided in the lecture must be logically reasoned, based on scientific evidence base.

– The presence in lecture presentation of concrete clinical situations with the ability of involvement of students in their solutions.

– Predominantly use problematic forms of presentation.

– In addition with educational information lectures must organize and give direction for student's independent work, stimulate a need for an additional recourse to information sources.

A very important factor for a successful lecture is to create conditions conducive to the students thinking, emotional interaction with the audience, using elements of discussion, and formulating questions during the lecture for the involving students in active lecture process.

According to the power of the personal emotional impact of a lecturer, his contact with the audience, produced experience, general influence on the students, the lecture method of presenting educational information is the one of successful.

Some of way of obtaining feedback in lecture and encouraging of active learning [2]:

– Give a demonstration, use cases and examples, give illustrations, show a film or videotape segment or use an audio recording.

Generate discussion.

– Ask students to stop taking notes before the end of the lecture and then ask them to reconstruct on a blank piece of paper, as much of the lecture as possible – either in outline form or diagrammatically. This forces participants to review and consolidate key points and discover points for review.

– Test students on the subject material at the end of the lecture – it will help students retain their learning.

There are several major types of lectures [5]:

The expository lecture is what most students think of when they hear that the faculty member "lectures a lot." The instructor does most of the talking. Occasionally bolder students ask questions of clarification.

The lecture – recitation encourages greater student participation. The instructor still does most of the talking, but often stops and asks students specific questions or requests students to read prepared material. In the lecture – recitation, the direction of interaction is either (1) instructor to class, (2) instructor to individual student, or (3) individual student to instructor.

The interactive lecture encourages student to student interaction. The instructor begins with a 15 to 25 minute mini-lecture and then asks the students to form learning groups and complete an assignment based on the mini-lecture. Then the instructor delivers another mini-lecture.

The course of propedeutics of internal medicine is one of the first clinical courses for medical students. The course includes diagnostics, semiology or symptomatology and medical deontology. It is one of the basic disciplines necessary for the formation of clinical thinking in the future professional activity. During studying of future doctors at the Department of Propedeutics of Internal Medicine special place take clinical lectures, which are a special form of development of clinical thinking, participation of students in diagnostics and diagnosis basing. Clinical lectures is not just informational, they are variant of problem-based learning.

Creating of discussion situation typically for problem-based lecture, its actualization by lecturer personally or by means students, presenting of new material in problematic tasks, finding ways to solve it (thoughts lecturer and discussion involving the audience). The process of cognition in students during this lecture is approaching to research activities. In these lectures actively discussed clinical cases with attraction of audio and video materials and lectures there such persistent feedback, which is not enough for informational lectures.

Therefore, given the intensive development of information technologies, lecture presentation of the material is still actual and remains one of the main methods of active learning course in conditions of continuous professional development of lecturers and providing of interactive learning.

References:

1. Advantages & Disadvantages of Lecturing. Teaching Resources Guide.com. South Alabama University. Retrieved 4 March 2015. Режим доступа: <https://www.southalabama.edu/>.
2. Judy McKimm, Carol Jollie Facilitating learning: Teaching and learning Methods. Режим доступа: <http://www.faculty.londondeanery.ac.uk/>.
3. Lecturing: Advantages and Disadvantages of the Traditional Lecture Method. CIRTl Network. Режим доступа: <http://www.cirtl.net/node/2570>.
4. J. Scott Armstrong Natural Learning in Higher Education. Encyclopedia of the Sciences of Learning. Heidelberg: Springer. – 2012. Режим доступа: http://repository.upenn.edu/marketing_papers/140.
5. GSU Master Teacher Program: The Lecture <http://www2.gsu.edu/>.

Котова Л.М.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інструментального виконавства
та музичного мистецтва естради
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ВИСТУПІВ ПЕРЕД ПУБЛІКОЮ

***Анотація.** У статті вказується на непостійність нервової системи майбутніх учителів музики в детермінації результативності їх виступів перед публікою. Наголошується на особливій ролі створення майбутніми фахівцями оптимальної міри збудження. Зазначається, що з ростом професійної майстерності особистості негативний вплив природжених властивостей на якість відтворення музичного матеріалу на сцені нівелюється.*

Ключові слова: майбутні вчителі музики, публічні виступи, властивості нервової системи, оптимальна міра збудження, інструментальна підготовка.

Сучасне суспільство становить перед вищою школою завдання підготовки висококваліфікованих фахівців мистецької спрямованості, серед яких вагомого значення надається майбутнім учителям музики. Питання підготовки до інструментально-виконавської діяльності перед публікою є значущими для музичної педагогіки та психології. Вони хвилюють як професійних музикантів, так і початківців, оскільки зайва напруга під дією різноманітних стресових подразників призводить до несподіваних втрат художніх характеристик музичних творів, психологічного перевантаження, а інколи, і до відмови від самої діяльності.

Вперше взаємозв'язок результативності діяльності в стресових умовах індивідів з силою-слабкістю нервової системи виявив В.Небиліцин, що підтвердилося в експериментальних дослідженнях К.Гуревича, В.Рождественської, В.Суворової. За даними М.Борисової, суб'єктам з рухливою нервовою системою властива висока працездатність в емоціогенних умовах, а інертною – низька й супроводжується високою тривожністю [3]. Проте, у діяльності, пов'язаній зі стресовими ситуаціями, до бажаних наслідків може призводити то одна, то інша її властивість [9, 17].

У музичній дидактиці також простежується вплив сили-слабкості нервової системи на результативність гри музичної інформації перед аудиторією інструменталістами через динамічну й статичну витривалість. Під останньою розуміється здібність довгочасно виконувати твори без заниження рівня інтенсивності та якості відтворення матеріалу. Тому виконавці зі слабкою нервовою системою надають перевагу мініатюрам [14, 19].

У вирішенні проблеми підготовки до прилюдних виступів важливе значення надається індивідуальним особливостям стресової толерантності суб'єктів в залежності від темпераменту. Як відомо, існує чотири типи темпераменту – сангвінік,

холерик, флегматик, меланхолік. Вони найбільш чітко віддзеркалюються в формі реакцій та поведінки особистості в емоційних обставинах. Хоча в “чистому” вигляді індивіди з наявними рисами того чи іншого темпераменту зустрічаються рідко, все ж таки, провідні риси одного із чотирьох – підкоряють менш відображені компоненти інших і будують систему реакцій в складний, протирічний комплекс. В умовах концертної діяльності інструменталістів на естраді кожному типу темпераменту властива виконавська індивідуальність, яка проявляється в сенситивності, вразливості, активності, моториці та пластичності [4, 184].

На досягнення результативних виступів перед аудиторією безпосередній вплив має емоційне збудження, яке залежить від індивідуальних особливостей емоційної реактивності особистості [12, 312]. Динаміку міри збудливості на результативність діяльності Я.Рейковський виклав в такий континуум: “... від змін, що проявляються в тих випадках, коли суб'єкт ефективно справляється зі стресом (мобілізація, подолання стресу, контроль над проявом емоцій), до тих, котрі свідчать про значні порушення саморегуляції (деструкція дій); негативним полюсом цього континуума є незапланований зрив” [13, 262]. Таким чином, простежується існування порогової величини емоційного збудження, де амплітуда першої її “частини” позитивно впливає на успішність діяльності, а другої – негативно.

П'ять теоретичних підходів щодо проблеми регуляції міри збудження виявили У.Морган та К.Еліксон. Методологічною платформою першого підходу є теорія спонукання, за якою спостерігається покращання результатів діяльності зі збільшенням збудження. В основі другого – лежить теорія перевернутого “у” (закон Йеркса-Додсона). Згідно з ним успішність діяльності підвищується разом з емоційним збудженням, але до певної міри, після чого спостерігається пониження результативності дій. Третій – базується на пороговій теорії і вказує на швидку дезорганізацію діяльності після росту збудження до певного рівня. Четвертий – розглядається з позицій теорії релаксації. Акцент тут ставиться на астенічних емоціях, котрі зменшують напруження. П'ятий підхід опирається на теорію “оптимального збудження” [11, 155].

Ряд авторів пов'язують емоційне збудження з тривогою особистості (А.Ганюшкін, У.Джеймс, М.Єрмолаєва, Ю.Лисенко та інші). У даному випадку спостерігаються суттєві відмінності у визначенні впливу тривожності на результативність діяльності індивідів. Наприклад, М.Єрмолаєва вважала, що незначна тривога активно регулює діяльність суб'єктів в екстремальних умовах [7]. Проте, У.Джеймс розглядав тривожність як фактор емоційної нестійкості, який викликає надмірне збудження і розгубленість [5].

Важливі, на наш погляд, висновки зробив В.Шапар. Автор наголосив на тому, що недостатня професійна підготовка індивідів до емоційних умов значно підвищує емоційне збудження і, тим самим, призводить до порушення довільних та мимовільних рухів [15, 31].

Отже, викладена вище інформація дає підстави охарактеризувати індивідуальний “оптимум” збудливості майбутніх учителів музики як прояв ними такої інтенсивності тривоги, яка мобілізує фізіологічну сферу без надмірної психологічної напруги й забезпечує високий рівень надійності гри в концертних виступах.

Класифікація суб'єктів по типах “екстраверти” та “інтроверти” надає можливість простежити індивідуальні відмінності їх стресової толерантності. За цими

дослідженнями Г. Магомедової, “екстраверти” менш схильні до реактивного гальмування в напружених умовах, ніж “інтроверти”, що знижує рівень виконання діяльності перших. Розглядаючи спрямованість уваги в значних ситуаціях екзамену, автор помітила меншу активність “екстравертів” в даних умовах ніж “інтровертів”, при чому перші “включалися” в необхідний психічний стан вже після екзамену [10].

Схильність до впливу емоційних обставин залежить від ставлення індивідів до стресорів та суб'єктивної оцінки їх важливості. У цьому аспекті розподіляють суб'єктів на “репресорів”, що подавляють у собі важкі переживання стресорів, та “приховувачів”, які не визнають їх впливу. Саме “приховувачі” відзначаються меншою схильністю до дистресу і більш високою якістю діяльності.

При вивченні суб'єктивного ставлення особистості до стресових умов було помічено, що мало експресивні індивіди оцінювали такі обставини більш загрозливими. Стосовно цього, в педагогічних дослідженнях А.Белкіна виділено п'ять типів емоційної виразності дітей:

- гіпертрофовано-експресивний;
- “артистичний”;
- експресивний;
- адекватно-експресивний;
- понижено-експресивний [2, 94].

Аналіз негативних проявів стресових ситуацій в залежності від усвідомлення індивідами відповідальності за результати виконання діяльності дозволив розподілити їх на три типи, відповідно ставленню до самих себе під час дії, а саме:

1-й тип – схильний оцінювати себе як жертву екстремальної ситуації, що підсилює дистрес;

2-й тип – також схильний оцінювати себе як офіру емоційної ситуації, але з доповненим ставленням до себе, як до “цінності”, що довірена тільки собі;

3-й тип – поєднує попередні характеристики, але з порівнянням властивостей прояву стресорів у себе й інших індивідів.

Слід зазначити, що найбільш високий рівень готовності до виконання дій властивий індивідам другого типу. Реакція суб'єктів третього – в більшості випадків залежить від поведінки оточуючих [8, 38-39].

Більшість авторів наукових праць довели непостійність нервової системи в детермінації ефективності діяльності індивідів в екстремальних умовах (Л.Аболін, Л.Бучек, А.Готсдінер, М.Дяченко, В.Пономаренко, та інші). Результати досліджень М.Дяченка та В.Пономаренка засвідчили, що показники вегетативних реакцій, які підтверджували емоційне реагування на дію стресових умов, прямо не характеризують емоційну стійкість. Автори зробили важливі висновки за якими «людина в умовах реальної загрози життю спирається на природні захисні механізми (інстинкти, безумовні рефлексії, орієнтовочні реакції, активацію енергетичних ресурсів) і набуті (навички, вміння)” [6, 110]. Вивчаючи психофізіологічні кореляції емоційної стійкості, Л.Аболін виявив, що у індивідів з високою кваліфікацією провідними є психологічні детермінанти, а в молодих спеціалістів спортивної діяльності – властивості нервової системи, найбільше значення серед яких має сила збудливих процесів [1]. Тобто із зростанням професійної майстерності особистості вплив особливостей нервової системи нейтралізується.

Таким чынам, аналіз паданай вышч інфармацыі надае падставы зазначыці:

- рэзультатыўнасць выступіў майбутніх учытэліў музыкі можа вызначыціся псіхофізіялагічнымі асаблівасцямі нервовай сістэмы, а не тількі псіхалагасобасціснымі властвасцямі самарэгулюючых механізмів чы ступенем эмоцыйна-вплываючых фактараў;
- значэння таго чы іншага псіхофізіялагічнага параметра пдчас пдгаваткы інструменталісців та гры перад аудытарыю мае абумавлюватася багатыма внутрышні-мы й зовнішні-мы умова-мы канцэртна-выканавскай дйяльнасці.
- пры нызькій майстернасці гры на музычных інструментах рэзультатыўнасць выканавскай дйяльнасці мае быці пов'язана з асаблівасцямі нервовай сістэмы май-бутніх учытэліў;
- васыкога рывня выканавскай майстернасці пд час гры на естраді можуць дасыагы майбутні фахівці з будь-якы-мы характарыстыка-мы нервовай дйяльнасці (сы-люю, рухлівасцію, рывнавагою).
- аптымальна міра эмоцыйнага збуджэння в ексстремальных умовах дйяльнасці ха-рактерызуетася станом актываціі рывноманітних музычна-выканавска-мы функціі інстру-менталісців та пдвышчэнням псіхычнай гаватнасці да раптовага впливу стрес-фактараў, що є неабхднаною умоваю выкорыстання ресурсів выканавців для рэзультатыўнай гры.

Літэратура

1. Аболін Л.М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения: Автореф. дисс. на соискание учён. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.01 "Общая психология" / Л. М. Аболін. – М., научн. исслед. ин-т общей пед-ки, 1989. – 43 с.
2. Белкін А. Это модное слово сотрудничество /А. Белкін // Народное образование. – 1990. – №11. – С. 90-98.
3. Борисова М.Н. Некоторые проблемы психофизиологии индивидуальных различий / М.Н. Борисова, К.М. Гуревич, А.Е. Ольшанникова и др. // Вопросы психологии. – 1976. – №5. – С. 19-36.
4. Готсдинер А. Л. Подготовка учащихся к концертным выступлениям / Готсдинер А. Л. // Методические записки по вопросам музыкального образования. – М.: Музыка, 1991. – 1992. – С. 182-192.
5. Джеймс У. Психология /Джеймс Уильям – М.: Педагогика, 1991. – 367 с.
6. Дьяченко М. И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М. И. Дьяченко, В. А. Пономаренко // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 106-112.
7. Ермолаева М.В. Адаптивная функция состояния тревоги в спорте / М.В. Ермолаева, Н.А. Худадов // Теория и практика физической культуры. – 1985. – №4. – С. 5-7.
8. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса / Леонид Александрович Китаев-Смык. – М.: Наука, 1983. – 367 с.
9. Котлярова Л.Н. Соотношение психодизритмии и стрессовой устойчивости человека: Дис... канд. психол. наук: 19.00.02. / Л.Н. Котлярова – Л., 1988. – 212 с.
10. Магомедова Г.Г. Направленность внимания интровертов и экстравертов в эмоционально-значимой ситуации / Г.Г. Магомедова // Тезисы научн. сообщений сов. психологов: "Категории, принципы и методы психологии. Психологические процессы". – М., 1983. – С. 558-559.

11. Морган У.П. Ситуативная тревога и результативность деятельности / У.П. Морган, К.А. Эликсон // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С. 155-161.
12. Общая психология : учеб. пособие / [Богословский В. В., Степанов А. А., Виноградова А. Д. и др.]; под ред. Богословского В. В. и др. – [3-е изд., перераб. и доп.] – М.: Просвещение, 1981. – 382, [2] с.
13. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский; [пер. с польск., вступ. ст. В. Н. Вилюнаса]. – М.: Прогресс, 1979. – 391 с.
14. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: дисс. ... доктора психол. наук : 19.00.03 / Цагарелли Юрий Алексеевич. – Казань, 1989. – 425 с.
15. Шапарь В. Б. Формирование профессиональной памяти курсантов высших военных учебных заведений: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Шапарь Виктор Борисович. – Х., 1994. – 144 с.

Сторонська О.С.

кандидат педагогічних наук,
старший викладач
Дрогобицький державний
педагогічний університет
імені Івана Франка

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено аналізу сучасних концепцій і моделей формування навчально-стратегічної компетенції учнів та висвітленню основних етапів освоєння навчальних стратегій у процесі вивчення іноземної мови.

Ключові слова: іноземна освіта, навчально-стратегічна компетенція, стратегії вивчення іноземної мови

The article deals with the analysis of modern concepts and models of pupil' learning competence formation and explanation of the main stages of the learning skills development in the process of foreign language education.

Keywords: foreign language education, learning competence, foreign language learning strategies.

Формування навчально-стратегічної компетенції учня у процесі освоєння іноземної мови передбачає його становлення як активного суб'єкта іноземної освіти, здатного самостійно організувати власну навчально-пізнавальну діяльність та оцінювати її результати. Йдеться передовсім про ознайомлення учня із широким спектром прийомів набуття нових знань і вмінь та засвоєння мовного матеріалу, освоєння певних способів мислення і дій, що забезпечують ефективність навчального процесу та складають основу неперервного вивчення іноземних мов. За твердженнями Р. Оксфорд, формування навчальних стратегій учнів у процесі іноземної освіти має ґрунтуватися на: ідентифікації та удосконалення стратегій, що вже застосовуються учнем; усвідомленні нових навчальних стратегій та можливостей їх використання в процесі вивчення іноземної мови; самоаналізі та самооцінці учнем ефективності стратегій вивчення іноземної мови у ході виконання відповідних завдань; активному обміні досвідом у сфері використання навчальних стратегій з іншими суб'єктами іноземної освіти [3].

Процес розвитку навчально-стратегічної компетенції, відповідно до переконань Р. Оксфорд, охоплює низку ступенів залежно від рівня усвідомленості учнями стратегій вивчення іноземної мови: перший – передбачає часто відсутність розуміння учнями власних пізнавальних процесів, несвідомлене використання певних стратегій у процесі засвоєння мовного матеріалу, особливостей і усіх можливостей застосування; другий – характеризується загальною обізнаністю учня із стратегіями освоєння іноземної мови, розумінням їх суті і умов використання; третій – позначається здатністю учнів визначати й аналізувати як власні стратегії вивчення іноземної мови, так і стратегії, застосовувані іншими учнями у процесі іноземної освіти;

четвертий – передбачає виявлення ініціативи учнів в намаганнях поліпшити свої стратегічні знання; п'ятий – визначається ґрунтовною обізнаністю учнів із широким спектром стратегій вивчення іноземної мови, їх ефективністю, гнучкістю у виборі стратегій з урахуванням специфіки навчальних завдань [4].

З огляду на це першим етапом процесу формування навчально-стратегічної компетенції учня дослідниця визначає активізацію несвідомого чи підсвідомого використання учнем стратегій для досягнення поставленої навчальної мети, скажімо, при читанні через вказівку спиратися на існуючі зображення до тексту для кращого розуміння його змісту, але без особливого представлення цього прийому як ефективної в цьому випадку навчальної стратегії. Таке навчання, на думку Р. Оксфорд, є виправданим лише для початкового етапу, адже власне усвідомлення навчальних стратегій є основою формування навчально-стратегічної компетенції учня. Відповідно другий етап передбачає загальне ознайомлення учнів із суттю щойно використовуваної стратегії, її характерними особливостями. Третій етап, за її твердженнями, має забезпечити перехід від загального усвідомлення суті стратегії до чіткого розуміння умов і можливостей її застосування. Четвертий етап, своєю чергою, має бути спрямований на активне, цілеспрямоване застосування учнем певної стратегії, виявлення її ефективності і доцільності використання. І нарешті, п'ятий етап має забезпечувати прийняття учнями самостійних рішень щодо вибору навчальних стратегій для вирішення конкретних завдань, оцінку успіхів і невдач у використанні стратегій для розв'язання навчальних завдань [3; 4].

Схожа структура та організація процесу формування навчальних стратегій учнів представлена у концепції М. Гренфела та В. Гарріс. Розглядаючи навчання як активний і динамічний процес та визначаючи три категорії знань і вмій учнів, зокрема декларативні (знання фактів), процедурні – (знання про процес навчання) та пізнавальні (вміння співвідносити поточні навчальні завдання із засвоєними раніше знаннями та процесом навчання), науковці виокремлюють такі етапи розвитку навчально-стратегічної компетенції учнів:

- 1) загальна рефлексія учня над способами дій у процесі вивчення іноземної мови;
- 2) ознайомлення та усвідомлення суті нових стратегій, що супроводжують процес вивчення іноземної мови;
- 3) випробування нових стратегій вивчення іноземної мови та вправління у їх застосуванні;
- 4) планування навчальної діяльності та самостійний добір навчальних стратегій, відповідних навчальним цілям і завданням;
- 5) осмислення результатів навчальної діяльності, оцінка ефективності навчальних стратегій, рівня володіння ними [1, 75-80].

На відміну від позиції Р. Оксфорд щодо доцільності імпліцитного розвитку навчально-стратегічної компетенції учня у процесі іншомовної освіти з огляду на його природну здатність застосовувати навчальні стратегії, М. Гренфел та В. Гарріс наполягають на необхідності експліцитного навчання учнів застосовувати широкий спектр стратегій вивчення іноземної мови. Такий підхід, на їхню думку, дає учням змогу зрозуміти суть кожної стратегії, самостійно практикувати її застосування у різноманітних ситуаціях, оцінювати її ефективність, сприяючи таким чином ґрун-

товному усвідомленню ними процесу навчання, контролю власного прогресу й успіхів, розвитку здатності і готовності самостійного навчання. Імпліцитний підхід natomiast, зауважують дослідники, суттєво обмежує ці можливості [1].

Такої ж думки дотримуються й автори ще однієї моделі формування навчально-стратегічної компетенції учнів М. О'Меллі та А. Шамо. На їхню думку, учням необхідно роз'яснювати необхідність використання стратегій оволодіння іноземною мовою, демонструвати переваги їх застосування для підвищення ефективності навчання. При цьому автори звертають увагу на те, що когнітивні конструкції можуть варіюватися залежно від рівня володіння мовою. Так, на початковому ступені важливо накопичити критичну масу інформації, на середньому ступені особливу роль відіграє структурування інформації, а на вищих ступенях необхідно є реструктуризація знання, його поглиблення і розширення. Звідси випливає, що для різних рівнів володіння знанням необхідними є різні стратегії й відповідно формування навчально-стратегічної компетенції учнів у процесі іншомовної освіти має відбуватися з обов'язковим врахуванням етапу вивчення іноземної мови, рівня й обсягу знань учнів, їх вікових можливостей та індивідуальних особливостей [2].

Модель формування навчально-стратегічної компетенції учнів у процесі іншомовної освіти, запропонована М. О'Меллі та А. Шамо, передбачає п'ятиетапну структуру процесу оволодіння певною навчальною стратегією – “підготовку, презентацію, практику, оцінку і експансію”. Метою першого етапу – підготовчого – науковці визначають стимулювання свідомості учнів та активізацію їх знань щодо шляхів освоєння навчального матеріалу і способів досягнення успіху у розв'язанні широкого розмаїття навчальних завдань. Другий етап – презентаційний – цілком передбачувано спрямований на демонстрацію учням окремих навчальних стратегій та способів і можливостей їх використання. Третій етап – тренувальний – передбачає безпосереднє вправляння учнів у застосуванні презентованих стратегій у різноманітних умовах. Четвертий етап – оціночний – слугує рефлексії учнів над розширенням власного репертуару навчальних стратегій, їх ефективністю. І нарешті завершальний етап розвитку освоєння навчальної стратегії – етап експансії можна позначити як етап трансферу, адже йдеться про формування в учнів вмінь і навичок застосування освоєної навчальної стратегії у процесі виконання нових завдань, тобто її перенесення в інші навчальні ситуації [2, 66-72].

Відтак, здійснений аналіз доводить, що сучасні концепції розвитку навчально-стратегічної компетенції учнів у процесі іншомовної освіти спрямовані на формування знань про їх власні мисленнєві процеси та їх заохочення до освоєння широкого спектру стратегій оволодіння іноземною мовою, які дають змогу поліпшити знання та удосконалити вміння. Незважаючи на різну кількість етапів та відмінність підходів до формування навчально-стратегічної компетенції школярів, усі вони передбачають актуалізацію набутого ними раніше досвіду, ознайомлення з новими способами і шляхами засвоєння мовних знань і комунікативних вмінь, їх апробацію у різноманітних навчальних ситуаціях та оцінку їх ефективності у досягненні відповідних цілей іншомовної освіти.

Проаналізовані концепції і моделі формування навчально-стратегічної компетенції учнів у процесі вивчення іноземної мови передбачають опору на їх наявний досвід та освоєні раніше навчальні стратегії, представлення учням широкого

розмаїття стратегій вивчення іноземної мови без будь-якого тиску і нав'язування, використання різних форм, методів і засобів роботи, заохочення до самостійного усвідомленого вибору стратегій у різноманітних навчальних ситуаціях та їх оцінки, оптимізація самостійної навчальної діяльності школярів, орієнтацію на особливості і потреби кожного учня тощо.

Література

1. Grenfell M. Modern languages and learning strategies. In theory and practice / Michael Grenfell, Vee Harris. – London, New York, Routledge, 1999. – 164 p.
2. O'Malley M. Learning strategies in second language acquisition / Michael O'Malley, Anna Chamot. – New York, C.U.P., 1994. – 260 p.
3. Oxford R. Language learning strategies. What every teacher should know / Rebecca Oxford. – New York, Newbury House Publisher, 1990. – 342 p.
4. Oxford R. Strategy training for language learners. Six situationel cases and a training model / Rebecca Oxford, David Crookall, Andrew Cohen, Roberta Lavine, Martha Nyikos, Will Sutter // Foreign Language Annals. – 1990. – Vol. 22(3). – P. 197-216.

Васенко В.В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, методики та теорії початкової освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

ГРАФІЧНА СКЛАДОВА ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Ключові слова: компетентність, предметна компетентність, змістова лінія, освітня галузь, знакова та графічна інформація, творчість, пізнання, молодший школяр.

Keywords: competence, subject competence, content of education, educational area, a sign and graphics, creativity, knowledge, primary school children.

Постановка проблеми. Сучасне інформаційне суспільство формує нову систему цінностей, в якій володіння знаннями, вміннями і навичками є необхідним, але недостатнім результатом освіти. Від людини вимагається вміння орієнтуватися в потоках інформації, освоювати нові технології, займатися пошуком та використовувати нові знання, бути динамічним і мобільним. Залишатися осторонь цього освітня система не може. Це ж стосується і її початкової ланки, адже саме тут учні розпочинають втрачати дитячу безпосередність і навчання для них стає значущою діяльністю, де набуваються не лише знання та вміння, а й основи соціального статусу. Тому вже у початковій школі використовуються сучасні світові тенденції та інновації, до яких, зокрема, належить і компетентнісний підхід. Увага до нього не є випадковою, адже він породжує можливість долати протиріччя між дидактичними вимогами до школяра, суспільними запитами і потребами самої особистості в здобутті освіти. Важливим чинником реалізації цього є належне формування предметних компетентностей при вивченні програмових навчальних дисциплін. В основі такої роботи лежить розв'язування навчально-пізнавальних і практико-зорієнтованих задач, а тому учень має володіти знаковою і графічною інформацією та належно орієнтуватися на площині та у просторі. Таким чином, наявність графічної складової предметних компетентностей у молодших школярів є актуальною, з огляду на забезпечення розвитку пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів, визначених змістом, в основному, освітніх галузей «Технології» та «Математика» початкової загальної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади сутності понять «компетенція», «компетентність», визначення структури останньої, її класифікацію та ієрархію, тощо, досліджували та описали у своїх працях Т. Байбара, Н. Бібік, І. Єрмаков, І. Зимня, В. Краєвський, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та ін.

Проблемам формування компетентностей учнів у своїх наукових пошуках надавали уваги вчені – Т. Байбара, Н. Бібік, О. Біда, М. Вашуленко, Л. Коваль, О. Онопрієнко, О. Овчарук, О. Савченко та ін., якими здійснено порівняльну характеристику ключових компетентностей в європейських освітніх системах. Ними вивчено та запропоновано методичні аспекти формування в молодших школярів компетентностей та компетенцій.

Предметні компетентності, зокрема й «математична», були предметом наукових досліджень учених-педагогів О. Беляніної, Л. Гапоненко, Л. Іляшенко, Н. Тарасенкової, В. Кірмана, М. Зуєвої, Г. Селевко, А. Тихоненко, Ю. Трофименка. та ін.

В Україні центром з вивчення та дослідження ключових і предметних компетентностей молодших школярів є лабораторія початкової освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук.

Однак недостатньо дослідженими залишаються питання деталізації предметних компетентностей, зокрема, їх графічних складових, які мають забезпечити ефективність творчої та просторово-перетворюючої діяльності молодших школярів, передбаченої державним стандартом початкової загальної освіти нашої держави.

Формулювання цілей статті. Мета статті – виділення та детальний розгляд графічної складової предметних компетентностей при вивченні освітніх галузей «Технології» та «Математика» для забезпечення розвитку пізнавальних можливостей і потреб молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Глибокі й різнобічні дослідження проблем формування компетентної особистості проводять міжнародні організації, які працюють у сфері освіти: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Програма розвитку ООН, Ради Європи, Організації європейського співробітництва, Міжнародного департаменту стандартів та ін. [3]. Виходячи з цього, завданням початкової ланки вітчизняної освітньої галузі, в останній час, визначено розвиток компетентності в учнів, що реалізується у відповідності із законодавчою базою, зафіксованою законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національною доктриною розвитку освіти, Державним стандартом початкової загальної освіти. Останній нормативний документ ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти [1]. Так, у ньому визначено, що «предметна компетентність – освоєний учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної з набуттям нового знання, його перетворенням і застосуванням». При цьому предметні компетентності формуються і розвиваються в учнів засобами конкретних навчальних дисциплін. Предметне навчання є основою формування компетентності. Учитель при вивченні учнями будь-якого предмету може сформулювати компетенції учнів. Тобто, предметні компетенції формуються в процесі засвоєння учнями змісту навчального предмета, зокрема математики та трудового навчання.

Розглядаючи більш детально поняття компетентність, бачимо, що у перекладі з латинської мови воно означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід, а відомі вчені В. Краєвський та А. Хуторський трактують її як володіння відповідними знаннями й здібностями у певній галузі, які дозволяють ґрунтовно судити про неї і ефективно діяти в ній [2; 5]. Поняття «компетентність» у широкому розумінні цього слова означає достатність знань в якій-небудь галузі, добру обізнаність, тямущість, кваліфікованість, досконале знання своєї справи, суті роботи [4]. Тому компетентність можна розглядати як соціально забезпечений результат навчання, представлений у Державному стандарті початкової загальної освіти у галузі «Технології», метою якою є формування і розвиток в учнів технологічної, інформаційно-комунікаційної та основних компетентностей для реалізації їх творчого потенціалу і соціалізації у суспільстві та «Математика» – спрямована на формування предметної математичної і ключових

компетентностей, необхідних для самореалізації учнів у швидкозмінному світі. Школа формує різні компетентності, але ми зупинимося на математичній та технологічній, які містять у собі найбільше графічної складової, яка створює базу для успішного опанування учнями технологій основної школи та здобуття професійної освіти.

Знайомлячись детальніше із базовим навчальним планом для формування математичної компетентності, констатуємо, що її зміст забезпечується такими змістовими лініями: числа, дії з числами; величини; математичні вирази, рівності, нерівності; сюжетні задачі; просторові відношення, геометричні фігури; робота з даними.

Аналіз державних вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з належною часткою графічної складової, зафіксований у стандарті показує, що для формування вміння користуватися знаковою і графічною інформацією; орієнтуватися на площині та у просторі забезпечується вивченням змістових ліній «Просторові відношення. Геометричні фігури» та «Робота з даними» при засвоєнні розділів: «Просторові відношення», «Геометричні фігури на площині (точка, лінії, відрізок, промінь, кути, многокутники, коло, круг)», «Геометричні фігури у просторі (куб, куля, циліндр, піраміда, конус)», «Таблиці, схеми, діаграми». При цьому молодші школярі вчать:

- визначати місце знаходження об'єкта на площині і в просторі; розкладати та переміщувати предмети на площині, вживати відповідну термінологію;
- визначати істотні ознаки геометричних фігур; називати елементи многокутників, кола та круга; зображувати геометричні фігури на аркуші в клітинку, будувати прямокутники; позначати геометричні фігури буквами латинського алфавіту; конструювати геометричні фігури з інших фігур; розбивати фігуру на частини;
- розпізнавати геометричні фігури у просторі та їх елементи; співвідносити образ геометричної фігури з об'єктами навколишньої дійсності;
- мати уявлення про способи подання інформації; знаходити, аналізувати, порівнювати інформацію, подану в таблицях, схемах, діаграмах; заносити дані до таблиць; використовувати дані для розв'язання практично зорієнтованих задач; під керівництвом учителя знаходити інформацію за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій [1]

Зі змісту галузі «Технології», яка забезпечується такими змістовими лініями: ручні техніки обробки матеріалів, технічна творчість, декоративно-ужиткове мистецтво, самообслуговування та ознайомлення з інформаційно-комунікаційними технологіями можна виділити, що найпридатнішою для графічного характеру діяльності молодших школярів є «Технічна творчість», адже саме тут вирішуються завдання формування здатності до формулювання творчих задумів, розвитку технічного мислення у процесі творчої діяльності, уміння користуватися технічною термінологією, художньою та графічною інформацією. Забезпечується це вивченням розділів: «Конструювання з використанням ігрових наборів і конструкторів та (або) їх електронних версій» та «Моделювання предметів навколишнього середовища з різних матеріалів. Властивості матеріалів».

Державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи при засвоєнні змісту набувають такого вигляду:

- знати назви та призначення деталей у технічних конструкціях;
- уміти конструювати з деталей ігрових наборів і конструкторів та (або) їх електронних версій;

- виконувати просторове формотворення архітектурних споруд і предметів побуту;
- добирати матеріали для моделювання з урахуванням їх властивостей;
- поєднувати словесну, графічну і предметну інформацію у цілісній композиції [1].

Аналіз ситуацій, які виникають у повсякденному житті молодшого школяра, вказують на те, що графічна складова предметних компетентностей трансформується у інформаційно-графічну, яка реалізується у вміння, які потрібні кожній людині впродовж її життя. На різних етапах становлення особистості, в професійному і соціальному аспектах її життя вони виявляються і використовуються неоднаково. Проте їх формування і розвиток відбуваються у роки шкільного навчання і в початковій ланці зокрема.

Практика роботи початкової школи переконує в тому, що ознайомлення молодших школярів з елементами графічної грамотності – процес, в якому істотна роль належить усвідомленню мети і завдань діяльності та передбачення результатів діяльності. Тому вчитель має чітко виділяти завдань, їх забезпечувати їх належне усвідомлення учнями, що є основою успішності формування графічного досвіду. Дуже важливе значення має усвідомлення способів виконання дії. Природно, що при формуванні графічного досвіду необхідною умовою є аналіз досягнутих результатів, допущених помилок, причин їх виникнення.

Тому формування графічного досвіду відбувається шляхом керованого навчання. Дії учнів організуються вчителем. У результаті такої роботи змістове наповнення графічної складової предметних компетентностей визначає особливості графічних умінь дітей молодшого шкільного віку, забезпечує умови ознайомлення їх з елементами графічної грамотності

Висновки з даного дослідження. Отже, коротко проаналізовані компоненти предметних математичної та технологічної компетентностей виявлено місце графічної складової у їх структурі. На основі викладеного вище можна зробити висновок, що технологічна та математична компетентності є важливими структурними компонентами предметних компетентностей молодших школярів, без яких неможливе формування компетентного учня, здатного розв'язувати навчально-пізнавальні і практико-зорієнтовані задачі користуючись знаковою і графічною інформацією, орієнтуючись на площині та у просторі. Такий учень здатен до творчого мислення, вироблення творчих задумів, творчої діяльності формування здатності до формулювання творчих задумів, розвитку технічного мислення у процесі творчої діяльності при забезпеченні власних пізнавальних можливостей і потреб. Графічна складова виділених предметних компетентностей забезпечить можливість ефективно користуватися технічною термінологією, графічною інформацією та забезпечувати цілісність особистісного утворення молодшого школяра. Хоча природно, що наповнення графічної складової розглянутих предметних компетентностей їх формування в реальному навчально-виховному процесі має свої особливості та складнощі, взаємозв'язки та залежності.

Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>.

2. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – №2. – С.3-10.
3. Програма розвитку ООН в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home.html>.
4. Словник української мови: у 11 т. – Т. 4. (І-М). – К.: Наук. думка, 1973. – С.250.
5. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. – 2005. – 12 декабря. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Ключові слова: творчі здібності, технічна майстерність, вчитель образотворчого мистецтва.

Key words: creative skills, technical mastery, teacher of the descriptive art.

Знання основ образотворчої грамоти дає студентові можливість правильно бачити і розуміти закони побудови форми, правильно зображувати побачене. Проте цього ще недостатньо, щоб стати вчителем образотворчого мистецтва. Студент може добре зрозуміти і запам'ятати основні правила і закони малювання з натури, але не вміти використовувати отримані знання. Розвиток творчих здібностей потрібний майбутньому вчителю образотворчого мистецтва, так само як потрібне знання букв для вільного зображення письмових знаків.

Майбутній вчитель образотворчого мистецтва, що добре володіє образотворчою технікою показує, як вільно він володіє матеріалом, наскільки добре знає його природу, його якості, демонструє свою високу творчу майстерність. Одним з методів активізації творчої діяльності на академічному зайнятті малюнком є метод залучення молодого спеціаліста в дослідження творчого процесу чудових майстрів малюнка. Пояснюючи учневі, як опанували досвід творчої діяльності своїх попередників майстра минулого, і показуючи зразки різного трактування художнього образу в їх малюнках, ми тим самим залучаємо учня до активної творчої діяльності.

Професійне уміння, що придбалися людиною, не лише визначає якість її трудової діяльності, але і сприяє прояву його творчих здібностей [1].

Навички – це автоматизовані прийоми і способи роботи. Закріплюються навички в процесі виконання вправ, число яких залежить від індивідуальних психологічних особливостей учнів. У основі вправ повинна лежати система, чітко спланована і послідовна [1].

Майстерність в художньо-мистецькій діяльності «виникає на основі вже вироблених навичок, умінь і знань» [2, с. 300].

Ознайомлення з технічними прийомами роботи, правильна постановка руки, на самому початку навчання малюнку дає можливість надалі успішно розвивати творчі здібності кожного студента. Яка б не була індивідуальна система і методика навчання малюнку в одного або іншого педагога, якщо студент на перших же курсах отримав правильну технічну підготовку, він у будь-якого керівника успішно розвиватиметься далі [1].

Процес оволодіння професійною майстерністю не можливо віднести до механічної роботи, далекої від творчості. Оволодіння мистецтвом малюнка є творчий процес, але проявляється він у кожного студента по-різному. Низький рівень техніч-

ної майстерності говорить про слабку творчу активність студента; високий рівень технічної майстерності, навпаки, говорить про великий творчий потенціал.

Під час розгляду даної проблеми не слід змішувати поняття «Техніка малюнка» й «манера». Ще П. Чистяков вказував: «Манірність усякому своя властива за природою, отже, вчити тут нічому; вчити потрібно законам, правильності і тільки, а відтінок у кожного залишається свій. У всякого своя природа, а закон один [3, с. 224]. Отже манера – це почерк художника, який пов'язаний з його темпераментом, характером.

Існує безліч технічних прийомів роботи олівцем, сангіною та іншими матеріалами. Кожен вид техніки має свої специфічні особливості, працюючи вугіллям або сангіною, студент може застосувати різну техніку малюнка: в одному випадку обмежитися тільки тоном, в іншому – поєднувати тон з штрихом. Засвоївши техніку виконання, залучаючись до творчості, необхідно навчитися правильно користуватися художніми матеріалами. Замінюючи олівець пером студент економить час і дістає можливість передавати форму в малюнку лаконічними і виразними засобами. Перо дає тонку, ніжну лінію і дозволяє промальовувати деталі. Крім того, робота пером з самого початку привчає студентів наносити лінії обдуманно. Перо дисциплінує студента, його рука набуває легкості рухів, виробляється майстерність. Наприклад, при роботі олівцем не слід затирати малюнок пальцем, він стає брудним і маловиразним та не дає потрібної прозорості і втрачає свою свіжість. При роботі вугіллям, сангіною, соусом розтирання допомагає досягти різноманітних нюансів, тут метод затирання дозволяє студентові отримати більш тонкі переходи від світла до тіні. Говорячи про технічну майстерність, ми маємо на увазі ті засоби виразності, за допомогою яких студент шукає в малюнку найбільшого ефекту та виразності. У своїх дидактичних правилах Ян Амос Коменський писав: «Абсолютно не розумний той, хто рахує необхідним учити дітей не в тій мірі, в якій вони можуть засвоювати, а в якій тільки сам він бажає, оскільки треба допомагати здібностей, а не пригнічувати їх, і вихователь юнацтва (вчитель), так само як і лікар, є тільки помічником природи, а не її господарем» [4, с. 347].

Техніка сама собою не приходить, як це намагаються довести прихильники «вільного виховання». Для того, щоб допомогти студенту набути навичок в малюванні й майстерності, необхідно давати йому спеціальні завдання для руки, ока і мислення. Критерії, що визначають ефективність вправ наступні: спрямованість якості, що впливає на підвищення діяльності, прагнення працювати краще; облік результатів і розуміння причин допущених помилок, самоконтроль; поступовий перехід від менш складного до складнішого [1].

Успіх творчої діяльності залежить від чіткої координації розумових і рухових процесів. Техніка малюнка – це засіб художнього вираження думки. В малюнку художник-педагог кожним штрихом, лінією, плямою передає глядачеві своє судження про зміст предмета. Основою розвитку творчих здібностей і майстерності є свідомість що є перспективою подальших розвідок Тільки свідомо використовуючи технічну майстерність, можна поступово підійти до розвитку творчих навичок.

Список використаної літератури

1. Ростовцев Н. Н., Терентьев А. Е. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием: Учеб. пособие для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1987. – 176 с.: ил.

2. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
3. Чистяков П. П. Письма, записные книжки, воспоминания. – М.: «Искусство», 1953. – 310 с.
4. Коменский Я. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. – М., 1982. – Т. 1. – 665с.

ДУХОВНА МУЗИКА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

***Анотація.** Автор в статті підкреслює важливість використання православної спадщини в навчальному процесі та окреслює історичний екскурс до джерел використання духовної музики в моральному вихованні підростаючого покоління. Сучасна освіта також потребує більш глибоко вивчення та більш ширшого використання православного мистецтва в навчально-виховному процесі для формування високодуховної та гармонійної особистості, здатної будувати навколо себе гармонійне суспільство. При включенні духовної музики до навчальних програм слід керуватися певними принципами, що становлять основу підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва і загальноосвітніх закладах.*

Ключові слова: сучасна освіта, музичне мистецтво, вчитель музичного мистецтва, православна культура, православне виховання, духовна музика, церковний спів, принципи навчання.

Зважаючи на час активної розбудови системи національної освіти України, сучасне суспільство потребує нових підходів до освоєння духовної спадщини нашого народу. Відродження та подальший розвиток духовно-моральної культури, інтелектуального потенціалу українського народу постійно спонукають до пошуку ефективних шляхів виховання нової генерації молоді, яка буде рушійною силою в процесі відродження та створення нової системи освіти. Опора на творчу особистість вчителя, високий професіоналізм, наповнений національною свідомістю, громадянським обов'язком, методологічною та загальною культурою мають стати основними чинниками формування високоосвіченої, високодуховної постаті сучасного вчителя.

В сучасному суспільстві православна культура має досить сильний вплив на процес формування особистості. І цей висновок ми можемо зробити виходячи з того, що православ'я є частиною світової культури, а також є скарбницею загальнолюдських цінностей, черпаючи з якої життя дитини в подальшому може стати більш щасливим, наповненим смыслом, добropорядним. Накопичення цієї скарбниці відбувалось більш як дві тисячі років. І тому важливо не тільки оволодіти релігійними знаннями, а й сформувані відповідні переконання, навички, почуття, якими потім людина буде керуватись в повсякденному житті. В своїй праці «Православна образотворча спадщина в розвитку духовності майбутнього вчителя» В.Рашковська підкреслювала, що саме освіта є своєрідною формою збереження культурного національного досвіду, закликаючи при цьому, до пошуку способів залучення молоді до скарбниці національної культурної духовної культури для того, щоб освіта була по-справжньому національною.[6, 68]

Подібної думки дотримується і Т.Тхоржевська, стверджуючи, що вчитель у своїй діяльності повинен прагнути дотримуватись цивілізованого підходу в трактуванні духовності, знайомити дітей і молодь з усіма гранями культури, виховуючи на ідеалах добра і справедливості. При цьому автор підкреслює важливість серйозного ставлення до проблем релігії, маючи на увазі «відмову від спрощеного трактування історії людства та місця в ній релігії». Це дасть можливість майбутньому вчителю підійти до власного свідомого вирішення питання приєднати чи відділити моральне виховання від релігійного [8, 377]. Автор підкреслює одну із виявлених закономірностей: «для плідного виховання потрібна особлива атмосфера, яка б насичувала, надихала дитину на певні духовні, моральні запити, поривання» [8, 380]. Тобто середовище, в якому знаходиться дитина має сповідувати моральні ідеї, що відповідають ідеалам, жититися цим середовищем, зростати в ньому. Хоча це, за усвідомленням представників православної педагогіки різних часів, становить найбільшу складність у здійсненні виховання дитини.

Подібної думки дотримується і Т.Фазан, стверджуючи, що згідно православної педагогіки поведінка людини залежить більшою мірою від душевного стану, а не раціонального мислення. Тому що «генератором розумової дії є душа». Звідси і переконання, що внутрішня сутність людини втілює в собі діалог раціонального і духовного, а педагогіка повинна долучатися до цього діалогу.[9, 174]

Церковний спів на теренах України був завжди в центрі уваги влади, освіти. Заглядаючи в історію розвитку цієї сторінки культури, можна відмітити, що співоче виховання дітей за часів Київської Русі починалось з раннього дитинства. Зважаючи на те, що осередками освіти були церкви та монастирі поряд із елементарною грамотністю дітей навчали співу та долучали до служби. В процесі навчання учні засвоювали ірмологічну теорію, що вважалася початковою і обов'язковою, та практику хорового співу. При цьому вони навчалися складати музичні твори. Велика увага приділялася розвитку музичного слуху, ансамблевого виконання на практиці виконання складних багатоголосних хорових творів, а також уміння розуміти та виконувати літературний текст цих творів, що має дуже велике значення в професійному зростанні учнів таких шкіл. Із їх середовища вийшла велика кількість видатних співаків, які поповнювали ряди співаків численних хорів при монастирях, композиторів, регентів. Досить пригадати такі імена: Дм. Бортнянський, Артемій Ведель, Максим Березовський та ін..

Великою епохою в музичній освіті були братські школи, які існували в XVI – поч.XVIIст. Історичні джерела вказують нам на існування Львівської, Луцької, Київської шкіл, які поєднували цілі співочі артілі, де розспівувались церковні піснеспіви та вірші, навчались музичній грамоті. При цьому вокально-хорова освіта в подібних навчальних закладах була як духовний центр православної культури, так і центром просвітництва в галузі вокально-хорового мистецтва.

За свідченням джерел (І.Кондратьєва, Н.Середа, А.Омельченко, М.Маріо та ін.) освіта на Русі переслідувала одну важливу мету: через спів до Богоспівкування, через спів до розкриття внутрішнього світу людини, де духовна музика сприймалася як «мова серця», що формує естетичні почуття і художні смаки, а біблійний текст сприймається як «мова розуму», тобто це моральні принципи людини, її громадянськість. [3, 4].

Основним завданням богослужбового співу була соборність, що має на меті доступність співочого матеріалу для виконання всіма парафіянами

незалежно від громадського статусу, віку, статі. Це вважалось високоморальним заняттям і підкреслювало християнський спосіб життя, прилучення народу до джерел національної культури. Звідси і твердження, що релігійні традиції не тільки вкорінились в життя українського народу, але і були надійними носіями загальнолюдських морально-етичних цінностей, регулювали співжиття між людьми у державі.[7, 57]

Традиція приналежності до православного світогляду мала величезний вплив на саме на емоційну, сердечну сферу людської душі. Спроби викреслити, знищити, замінити більш «сучасним» мистецтвом показують недовість та неминучість падіння всієї системи і, поряд з цим, деградацію особистості, виродженням нації. В.Рашковська переконана, що саме «в центрі теорії православної культури стоїть діяльність по морально-виховному вдосконаленню особистості та її вмінню спроектувати назовні напрацьований духовний досвід у всіх ланках життя» [6, 278]. Таким чином через високий навчальний і виховний потенціал православної культури відбувається процес актуалізації цінностей закладених в Божому слові, іконопису, архітектурі та музиці в повсякденне життя, в побутові ситуації, в уміння зробити правильний моральний вибір, духовно визначитися, наблизитися до цілісного ідеалу.

В наш складний час намагання сучасної школи виростити і виховати високоморальну, духовну, чисту людину потребує опори на використання традицій виховання мистецтвом, що було осяяно християнським світосприйманням. Ці традиції певний час були перервані та відхилені. Через вивчення творів релігійного мистецтва в сучасній школі має проходити на основі розуміння єдності культури і релігії, де релігія виступає також і джерелом духовної енергії. Так у своєму дослідженні феномену української духовної музики Л. Кондратюк переконана в перевазі «етичного модусу духовної музики перед естетичною насолодою, яку вона приносить» [1, 4]

Також в сучасній педагогічній думці все більш впевнено підкреслюється думка про об'єднання зусиль і вчителів, і священнослужителів, і творчої інтелігенції у вихованні підростаючого покоління у формуванні суспільної свідомості, яка була б заснована на християнських цінностях та євангельських заповідях. Так І.Мишишин вказує на певні шляхи реалізації духовно-морального виховання через внутрішній розвиток людини, її прагнення до вдосконалення, що в підсумку «людина повинна навчитися бачити власну внутрішню недосконалість і розуміти її». І метою такого вдосконалення заміна матеріального задоволення духовним, що є більш глибоким і тривким виявом душі.[4, 106]

Сучасні методики музичного виховання теж мають на меті духовний, гармонійний розвиток дитини, розкріпачення її душі, але виховний потенціал духовної музики залишається не реалізованим. Зокрема ряд наукових досліджень сучасної педагогічної думки спрямований на обґрунтування функції духовної музики у збереженні менталітету нації, позитивного впливу її на розвиток мистецько-педагогічної культури України.

Результати аналізу методики, систем музичного навчання та виховання свідчать про те, що досить велика плеяда вчених-педагогів переймається проблемами музичного виховання та освіти. Серед них П.Маценко Т.Крижановська, І.Пелячик, А.Омельченко та ін. І разом з тим, все ж недостатньо уваги приділено використанню духовної музики у музичному розвитку та формуванню особистості

школяра, позаяк саме сприймання, виконання духовної музики сприяє очищенню душі, її гармонійному стану.

Вища школа покликана, перш за все, підготувати майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання духовної музики в практичній діяльності, використовуючи різні методи навчання – вивчення теоретичного матеріалу, власне виконавство. В процесі навчання майбутній вчитель мистецтва на профільних музичних предметах, зокрема «Хорознавство», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Сольфеджіо», «Історія музики», ознайомленню та поглибленню знань з розвитку духовної музики, церковного співу приділяється недостатньо уваги. Це викликано рядом причин (світський напрямок навчання, недостатньо часу, великий обсяг теоретичного матеріалу, вимоги до репертуару, який має включати в себе різні за жанром, епохою, характером твори та ін.). Та, включаючи до навчальної програми твори духовного напрямку слід зважати на те, що одним із важливих аспектів духовної музики є поєднання слова і музики, його взаємодоповнення, взаємозбагачення. Проте дисципліни хорознавчого напрямку (Хорознавство, Хоровий клас, Хорове диригування) більше схилиються до естетичної направленості. Церковний спів окрім естетичної насолоди несе в собі високу моральність, що наповнює душу любов'ю до оточуючого світу, співчуття до людини, вчення про доброту, відчуття краси, гармонії, внутрішнього спокою.

Аналіз помилок студентів, що проходять практику та починають свій самостійний шлях на педагогічній ниві – випускник мистецької спеціальності – не досить добре може використати свої педагогічні можливості з застосування духовної музики, церковного співу з причини недостатньої компетентності в цьому фактичному матеріалі.

Важливим аспектом є те, що в сучасному світі духовна музика стала надбанням не тільки віруючих людей. Це пам'ятники вітчизняної культури, які є загальнолюдськими цінностями. В них викарбувались історія народу, риси його характеру, побуту, психології. В сучасному світі духовна музика сприймається не як засіб розкриття канонічного тексту, а як величезний моральний і виховний потенціал виражений через музичну красу та піднесення. Залучення дітей до духовної музики сприяє вихованню в них любові, милосердя до людини, до оточуючого світу, розвитку почуття краси, внутрішньої гармонії, чистоти, світла та справедливості.

Релігійна (духовна) музика як частина музичної культури виконує важливі функції художнього пізнання світу. В посібнику «Духовна музика в загальноосвітній школі: історія, традиції, новації» автори досить слушно пропонують деякі шляхи проникнення у моральну сутність духовної творчості на уроках музики. Зокрема мова йде про встановлення духовного зв'язку між серцем та мистецьким образом. [2, 66].

Тому слід приділити увагу застосуванню деяких принципів, що допоможуть дітям в цьому процесі. Мова йде про принцип паралельності між духовною музикою та класичною, а також духовною та народною музичною творчістю. Це дасть можливість дітям найбільш розвинути уяву та розуміння світу у всіх його проявах. Наповненість національної культури, її вплив на різні аспекти життя людини. Таким чином слуховий досвід дітей буде наповнюватись новими образами, інтонаціями, які мають своєрідні, притаманні риси тільки цій музиці. При цьому буде відбуватися аналітичний процес порівняння, поєднання фольклорної, світської, класичної музики і сучасної.

Оскільки важливим напрямком нашої уваги є духовна музика, то її оточенням мають стати зразки класичної музики та фольклору. Таким чином дітям можуть стати близькими для їх розуміння та сприйняття духовні образи оперного мистецтва, симфонії, камерної (інструментальної та вокальної) музики, зразки фольклорної музики.

Досить велика кількість уривків опер для сприймання на уроці музичного мистецтва подається з використанням молитви, дзвонів, релігійних піснеспівів. Таким чином учні можуть зрозуміти коли і навіщо людина звертається до Бога. Це є одним із проявів паралельного подання матеріалу, що також одним із методів культурологічного підходу. При цьому слід відмітити, що релігійні сюжети мають місце у всіх видах світського мистецтва як музичного так і образотворчого.

Існує небезпека того, що духовна музика може сприйматись учнями як мистецтво, що вже віджило свою епоху, несучасне. Тому важливим завданням постає зв'язок її із сучасними подіями, розкриття суті важливого питання, чому відроджується релігійна культура, в чому її сила. Таким чином принцип культуровідповідності має на меті наповнення змісту виховання в тісному поєднанні вітчизняної духовної спадщини, загальнолюдської культури, народних традицій та обрядів. Завдяки цьому в свідомості студентів буде вибудовуватись цілісна картина світової культури та забезпечуватиметься духовне єднання поколінь. Згідно з О.Олексюк «культуровідповідність, забезпечуючи збереження, передачу, відтворення і розвиток культури засобами освіти, передбачає орієнтацію на встановлення духовного взаємозв'язку між собою і своїм народом, переживання почуття своєї належності до національних традицій»[5, 119]. Чітке розуміння місця духовної музики в загальнолюдській культурі сприятиме формуванню глибокого проникнення, свідомого оцінювання цієї сторінки мистецької спадщини для подальшого її використання в навчально-виховному процесі.

Ще одним важливим принципом використання духовної музики в навчальному процесі є комплексний підхід до підбору навчального матеріалу. Він передбачає єдність усіх напрямків релігійного мистецтва: фресковий живопис, іконопис, музика, архітектура, Боже слово(поетичні тексти, псалми, Євангеліє). Специфічною рисою церковної служби є глибока символічність, що зумовлює її синтетичну природу. Використання іконопису, фрескових розписів на стіна храму відтворює та нагадує шлях християнства, його боротьбу за чистоту думок людей, святість людських стосунків. Так ікони із зображенням Богородиці можна використати поєднуючи з багаточисленними віршами, псалмами, що символізують та звеличують жінку-матір, її материнський подвиг в повсякденній боротьбі за виховання своїх дітей. Поряд з цим в народній пам'яті збережено велику кількість легенд, що розповідають про чудодійність ікони Божої матері, її захисні властивості. Не менш відомі та поширені в народній пам'яті й інші легенди, що стосуються постатей святих, закарбованих в іконах – Микола Чудотворець, Георгій Побідоносець, Пантелеймон Цілитель, Іван Хреститель та багато інших. Символічність ікон виявляється не тільки в поєднанні народних легенд – апокрифів чи біблійних розповідей, але й відповідного використання кольорової палітри, що підсилює враження від побаченого. Так Георгій-Побідоносець, зображений на чорному коні (символ горя), в червоному плащі (символ пролітої крові) з коп'єм в руках (символ зброї). Микола Чудотворець на іконах виступає в образі мудрої літньої людини з книгою в руках, що символізує пізнання, науку. Світлий за-

гальний фон ікони виступає символом чистоти і праведності, святості, що притаманно уявленню народу стосовно цього образу.

Для більш глибокого осмислення та розвитку асоціативного мислення стає необхідним звернення до принципу опори на церковний текст, канонічне Слово як основу духовної музики. Так, наприклад, в численних наукових працях і розвідках (Ю.Медведик, І. Кошміна, Т Крижанівська, І.Пелячик) ми зустрічаємо численну кількість пісень-звернень до різних іконографічних типів Марії, до історії її життя. Образ Пресвятої Богородиці завжди був дуже популярним і важливим, що несло в собі не тільки духовне наповнення, але й виховувало почуття любові до Матері, створювало образ Захисниці. Ніжною любов'ю до матері пронизані пісні, що несуть в собі звернення до Пресвятої Богородиці. Тому, як і в професійній духовній музиці, так і в народній ми знаходимо твори, що несуть в собі показ жертвних вчинків Марії чи заради свого сина, чи іншої людини, що потребує її допомоги, благословення в скрутну хвилину. Музика, доповнена зоровими враженнями від споглядання ікон, що присвячені Богородиці, та біблійна чи апокрифічна розповідь створять незабутнє враження в душі кожного, хто доторкнеться до цієї сторінки духовної культури нашого народу.

Проте, зважаючи не тільки на глибоку та різноманітну характерну образність, слід звернути увагу і на широку палітру тем та стилевих напрямків релігійно-духовної музики, її інтонаційні особливості. Розуміння мистецтвознавчих аспектів дасть змогу осягнути не тільки її культуротворче навантаження, а й величезне виховне значення в процесі формування морально-етичної культури підростаючого покоління.

Духовна музика, яка є могутнім пластом світової музичної культури, нараховує більш ніж тисячолітній період свого розвитку з моменту прийняття християнства. Звернення до її традиційних національних джерел викликано в першу чергу відповідною потребою соціально-культурної ситуації. Звернення до людської душі, глибока моральність релігійних заповідей, звеличена краса традиційних обрядів – все це залишається актуальним в наш час і не втратить своєї цінності і в подальшому розвитку людської цивілізації.

Література

1. Кондратюк Л. С. Українська духовна музична культура в історико-культурологічному вимір : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.12 / Кондратюк Л. С. – Київ, 2011. – 21 с.
2. Крижанівська Т.І., Пелячик І.Ф. Духовна музика в загальноосвітній школі: історія, традиції, новації. Навчально-методичний посібник для студентів музично-педагогічних факультетів та вчителів музики. – Рівне: ВАТ "Рівненська друкарня", 2004. – 124с.
3. Маріо М.Д. Виховання молоді засобами православної духовної музики у закладах освіти України (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) // Дис. на здобуття наук. ступеня канд. педаг. н.: 13.00.01/ Маріо М.Д. – Полтава – 2000 – 238с.
4. Мишишин І.Суть духовно-морального виховання сучасної людини у світлі християнського вчення // Духовність особистості : методологія, теорія і практика – 2(15) 2006 с.103-109.

5. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. пос./О. Олексюк, М. Ткач – К.: Знання України, 2004. – 264с.
6. Рашковська В.І. Православна образотворча спадщина в розвитку духовності майбутнього вчителя: Монографія./В.І.Рашковська – Полтава: ”АСМІ”, 2002.- 372с.
7. Рудічева Н.К. Вплив духовної музики на становлення особистості // Науковий вісник . серія «Філософія». – Харків:ХДПУ,2014. – Вип.15. – с.55-59.
8. Тхоржевська Т.Д. Православне виховання в історії педагогіки України: Монографія/ Тхоржевська Т.Д. – К.: Купріянова О.О., 2005. – 412с.
9. Фазан Т.Традиції духовно-морального виховання дітей при православних монастирях початку ХІХ ст.. // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – 36.статей: – Ялта :РВВ КГУ, 2013. – Вип. 39. – Ч.1. – с. 174-179

ЗАСТОСУВАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З АЕРОБІКИ З МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ

Анотація. У статті досліджується ефективність проведення фізкультурно-оздоровчих занять засобами аеробіки.

Ключові слова: фізичне виховання, фізкультурно-оздоровчі технології, аеробіка, фізична підготовленість

The Application of sports and health technology on aerobics classes to increase physical fitness of students

Abstract. The article deals with the effectiveness of fitness classes means aerobics.

Key words: physical education, sports and health technology, aerobics, physical fitness

Актуальність. Сучасний стан вищої освіти вимагає нагального вирішення проблеми зміцнення здоров'я студентів як найвищої соціальної цінності. У цьому контексті проблема зміцнення здоров'я і підвищення працездатності студентів на основі ефективних методик з фізичного виховання має першочергове значення. Важливим напрямком діяльності при викладанні фізичної культури є пошук нових форм роботи по зміцненню здоров'я студентів, впровадження сучасних оздоровчих технологій з метою впливу на формування переконань свідомо займатися фізичною культурою, виробленню активної позиції по відношенню до неї.

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування ефективності впливу елементів аеробіки для підвищення фізичної підготовленості студентів.

Аналіз наукових досліджень. Питанню застосування інноваційних фізкультурно-оздоровчих технологій присвячені наукові дослідження Єретика А., Тупиці І., Білецької В., Бондаренко І., Данильченка Ю. Калініченко О., які розглядають вплив новітніх оздоровчих технологій на підвищення рухової активності та фізичної підготовленості студентів, пропонують власні системи вправ.

Принцип оздоровчої направленості фізичного виховання конкретизується у фізкультурно-оздоровчих технологіях, які в наш час інтенсивно розвиваються. Поняття фізкультурно-оздоровча технологія об'єднує процес використання засобів фізичного виховання з оздоровчою метою і наукову дисципліну, яка розробляє і вдосконалює основні методики побудови фізкультурно-оздоровчого процесу. Практичним виявленням фізкультурно-оздоровчих технологій є фітнес-програми, що позитивно впливають на мотивацію занять фізкультурою і в даний час мають особливу популярність серед студентів. Найбільше розповсюдження отримали фітнес-програми, засновані на використанні видів рухової активності аеробного напрямку.

Аеробіка – вид гімнастики з оздоровчою спрямованістю, виконанням складно-координативних вправ під музичний супровід.

Правильно організовані заняття аеробікою сприяють зміцненню здоров'я, розвитку основних рухових якостей, формуванню постави, поліпшенню координації рухів. Для підтримки інтересу до занять слід дотримуватись певної стратегії навчання і ускладнення рухових вправ, враховуючи рівень підготовленості студентів. У процесі виконання вправ, за умови оптимального дозування, високого темпу і ритму, фронтального способу виконання вправ, у студентів активізується діяльність дихальної та серцево-судинної систем, опорно-рухового апарату, зміцнюються м'язові і кісткові тканини. Емоційне збудження сприяє підвищенню працездатності. Застосування танцювальних вправ сприяє формуванню уявлення про виразність рухів, загальну красу тіла.

Яким би оригінальним не було заняття з аеробіки, в його структурі виділяють такі компоненти: розминка, аеробна частина, кардіореспіраторний компонент, силова частина, компонент розвитку гнучкості, заключна (відновлююча) частина.

Залежно від цільової спрямованості занять, рівня фізичного розвитку студентів, загальна структура заняття може коригуватися. Застосовуючи фізичні вправи, необхідно дотримуватись основних дидактичних принципів. Особливо ретельно слід дотримуватись принципу розподілу навантаження між різними м'язовими групами, чергувати напруження з розслабленням м'язів і поєднувати рухи з фазами дихання. При диханні слід звертати увагу на те, щоб вдих відповідав випрямленню чи прогинанню тулуба, розведенню або підняттю рук в момент найменшого зусилля у вправі, а вдих – згинанню тулуба чи ніг, зведенню або опусканню рук і моменту найбільшого зусилля у вправі.

Особливість аеробіки полягає в тому, що темп рухів і інтенсивність виконання вправ задається ритмом музичного супроводу. Бігові і стрибкові вправи впливають переважно на серцево-судинну систему, нахили і присідання – на руховий апарат, методи релаксації – на центральну нервову систему. Вправи в партері розвивають силу м'язів і рухливість суглобів, бігові серії – витривалість, танцювальні – пластику. Залежно від вибору засобів, заняття аеробікою можуть мати переважно атлетичний, танцювальний, психо-регулюючий чи змішаний характер. Від виду вправ залежить характер енергозабезпечення, ступінь посилення функцій подиху і кровообігу. Під час занять оздоровчого спрямування темп руху і серії вправ повинні здійснюватися таким чином, щоб тренування мало аеробний характер (збільшення ЧСС у межах 130-150 уд/хв.). При цьому поряд із поліпшенням функцій опорно-рухового апарату підвищується рівень загальної витривалості, але в значно меншій мірі, ніж при виконанні циклічних вправ. Аеробні вправи висувають до організму вимоги, що змушують його збільшувати споживання кисню, у результаті відбуваються сприятливі зміни в легенях, серці і судинній системі. Таким чином, регулярне виконання вправ подібного типу підвищує здатність організму пропускати повітря через легені, збільшують загальний кровообіг, а кров ефективніше здійснює транспортування кисню. Зазвичай, аеробні навантаження являють собою вправи на витривалість у невисокому темпі. При контролі виконання вправ для визначення пульсу використовується формула: 30% для початківців, 60% для підготовлених від максимальної ЧСС = 220 – вік.

Фізичні вправи в аеробному темпі допомагають поліпшити психічний стан, кровообіг і захистити організм від серцевих захворювань, і внаслідок цього підвищують гостроту мислення. Рятування від стресів і напруженості в результаті фізичної активності аеробного типу дає мозку можливість працювати більш ефективно.

Важливою складовою при проведенні занять з фізичного виховання з елементами аеробіки є методичні прийоми управління групою. Особливістю даного прийому є вміння викладача використовувати прямий і зворотний рахунок, який допомагає студентами зрозуміти наближення завершення вправи. Хоча й другорядним, але не менш важливими є прийоми: виразні рухи тілом, міміка інструктора.

Наприкінці навчального року стали помітні позитивні зрушення у здоров'ї студентів: нормалізувалася робота серцево-судинної системи, підвищився імунітет до захворювань. Заняття сприяли підняттю настрою.

Висновки. Заняття аеробікою сприяють оздоровленню та підвищенню фізичної підготовленості студентів. В процесі занять зміцнюється кісткова система, поліпшуються інтелектуальні здібності і працездатність, знижується ризик серцевих захворювань і за мінімум часу можна отримати максимальну користь для організму. Раціональне поєднання аеробних навантажень сприяє оптимізації дії вправ різної спрямованості на організм студентів і оздоровчому ефекту на заняттях з фізичного виховання.

Література:

1. Апанасенко Г.Л., Науменко Р.Г. Физическое здоровье и максимальная аэробная способность индивида // Теория и практика физ.культуры. – 1988. – №4. – С.29–31.
2. Білецька В.В. Фізичне виховання. Оздоровчий фітнес: практикум/ В.В. Білецька, І.Б. Бондаренко. – К.:НАУ. –2013. – 52 с.
3. Гребняк Н.П. Руководство по первичной профилактике заболеваний детей и подростков. – Донецк: Либідь, 2000. – 243 с.
4. Калініченко О.М. Аеробіка як засіб розвитку рухових здібностей/ О.М. Калініченко// Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків: ХДАДМ. – 2005. – № 15. – С. 20–26.
5. Сиднева Л.В. Оздоровительная аэробика и методика ее преподавания / Л.В. Сиднева, С.А. Гониянц, Т.С. Лисицкая. – Троицк : Тривант ЛТД. – 2000. – 60 с.
6. Олексієнко Я. І. Фізичний розвиток та фізична підготовленість студентів ВУЗу: методичний посібник. – Черкаси, 2004. – 73 с.
7. Усатова І.А. Сучасні фітнес-технології, як засіб виконання завдань з фізичного виховання для студентів з порушенням у стані здоров'я: навч.-метод. посіб. /І. А. Усатова. С. В. Цаподой. – Черкаси :ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2014. – 88 с.

Захарченко А.В

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»
старший викладач кафедри
мистецьких дисциплін
і методик навчання

ПОНЯТТЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ В ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ

Ключові слова: музичне сприймання, звук, свідомість, почуття, етика, відображення, дефініція.

Ключевые слова: музыкальное восприятие, звучание, сознание, чувство, этика, отображение, дефиниция.

Key words: musical perception, sound, consciousness, feeling, ethics, display, definition.

Анотація: В статті розкривається суть поняття «музичне сприймання», його історичний шлях та вплив на професійний розвиток майбутнього вчителя музики. Актуальність поставленої проблеми підтверджується тим, що через особистісну систему духовних цінностей людини можна вплинути на розвиток усього суспільства. Важливість даного дослідження і практичний розв'язок зумовлений ствердженням самооцінки особистості спрямованого до гуманітарно-національного розвитку світогляду молоді.

Аннотация: В статье раскрывается сущность понятия «музыкальное восприятие», его исторический путь и влияние на профессиональное развитие будущего учителя музыки. Актуальность поставленной проблемы подтверждается тем, что через личностную систему духовных ценностей человека можно повлиять на развитие всего общества. Важность данного исследования и практическое решение обусловлено утверждением самооценки личности направленной к гуманитарно-национальному развитию мировоззрения молодежи.

Annotation: The article reveals the essence of the concept of “musical perception,” its historical path and the impact on the professional development of future teachers of music. The urgency of the problem is confirmed by the fact that through personal spiritual system of human values can influence the development of society. The importance of this study and practical solution conditioned self-identity statement made for humanitarian and national philosophy of youth.

Виклад основного матеріалу. За останні десятиріччя проблема музичного сприймання вийшла на новий рівень свого розвитку та збагатилася численними педагогічними дослідженнями. Цікавими для нас є праці науковців, які працювали в цій сфері, а саме: метод групової єдності слухання-виконання (Л. Гурінова); роль кольорових уявлень у процесі сприймання (Е. Печерська); використання художньо-педагогічного аналізу спрямованого на опанування суб'єктом сприймання

граматики і архітектоніки музичної мови (О. Ростовський); виховання у процесі сприймання музики (В. Рева); розробка методики сприймання музики (В. Шацька); розвиток адекватного сприймання (Л. Макарова); приспівування і програвання сучасних мелодій, що вирізняються новизною музичної мови (Н. Гродненська); порівняння творів із метою розвитку почуття стилю реципієнта (Ю. Алієв); розвиток музичного мислення особистості (Л. Григоровська) та інші. У працях зазначених авторів розкриваються можливі підходи до вибору форм і методів організації процесу сприймання, критеріїв відбору навчального репертуару на якому доцільно здійснювати педагогічну роботу.

Проте, як правило, всі ці наукові праці стосуються тільки дітей шкільного віку, але на сучасному етапі становлення нашої держави ми повинні розуміти, що від кваліфікованого педагога залежить те, яким буде майбутнє нашого суспільства. Підготовка вчителя музики як творчої особистості вимагає нових методів у вирішенні завдань формування музичного сприймання нового покоління.

Сприймання займає дуже чільне місце серед сучасних глибоких і різнобічних досліджень у музичній педагогіці. Цей феномен дає змогу регулювати характер та інтенсивність впливу музичного твору на професійний розвиток майбутнього вчителя, його мотивацію, «спілкування» з музикою, художні потреби, смаки та інші компоненти естетичної свідомості, що органічно пов'язані зі сприйманням і значною мірою визначають його зміст. Тому, важливе завдання музичної педагогіки полягає у знаходженні найбільш ефективних засобах свідомого впливу на емоційну сферу студентів з метою формування музичного сприймання.

З'ясуємо насамперед значення поняття «музичне сприймання». Відомо, що сприймання це «відображення у свідомості людини предметів і явищ у сукупності їх якостей та частин, що діють у певний момент на органи чуття» [2,130].

В. Г. Афанасьєв у визначенні сприймання звертає увагу на єдність емоційного та раціонального у аналітично-емоційному процесі: «сприймання – образ об'єктивно існуючого предмета, але образ не дзеркальний, не мертвий. Він пов'язаний з активністю людини зі специфічними особливостями та ступенем розвитку її органів почуття та інтелекту» [1,5].

Сприймання є проявом аналітико-синтетичної роботи мозку, яка полягає у визначенні окремих ознак, сторін, особливостей певного об'єкта завдяки чому виникає цілісний образ. Тому, аналітична сторона сприймання мелодії полягає у виділенні окремих звуків, з яких утворюється мелодія, синтетична – у їхньому об'єднанні в певні співвідношення. Отже, сприймання є чуттєвим відображенням предметів та явищ об'єктивної дійсності при безпосередньому їхньому впливі на органи чуття. Поняття «музичне сприймання» значно ширше, ніж чуттєве відображення предметів та явищ дійсності, тому що суб'єктивність процесу музичного сприймання виникає в ході засвоєння об'єктивного змісту образів. Ю.Є.Юцевич говорить що музичне сприймання це «психофізіологічний акт відображення звукової інформації на ґрунті апперцепції, як попереднього досвіду людини, під час безпосереднього слухання музичного твору» [7,254].

Завдяки опорі на зв'язки відповідних центрів кори головного мозку, утворені під впливом акустичних подразників, сприймання забезпечує створення цілісного музичного образу, якому властиві індивідуальні особливості щодо точності,

яскравості, інтенсивності, швидкості та повноти відображення звукових, чуттєво-образних, емоційних та раціональних компонентів.

Вивчення музичного сприймання науковці розглядають у філософії, соціології, психології, естетиці, музикознавстві, що разом і є засадами педагогічних досліджень.

Зазначимо, що термін «музичне сприймання» пройшов довгий історичний шлях і становить одну із вузлових проблем музики.

Так, в античну епоху поширенням було абсолютизування об'єктивного характеру музичного сприймання і пояснювалось через взаємозв'язок звуко-ритмічних комплексів із загальновишарпаним усталеним етико-естетичним змістом музики. Наприклад, на думку Прокла Платон розділяє чотири ступення сприймання музики:

1. філософський – музика спонукає до роздумів;
2. задоволення – при сприйманні музичного твору встановлюється певний психічний стан;
3. ступінь авторства – емоціями творця переймається слухач і стає творцем у власній уяві;
4. ступінь являє собою уточнення того, що автор музики – людина-геній [4,253].

У середньовічних трактатах визначається значущість теоретичної і практичної підготовки слухача до сприймання музики, роль знань та умінь суб'єкта музичної діяльності. А от епоха Відродження залишила нам у спадок дві дефініції музичного сприймання:

1. музика – витвір прекрасного;
 2. музика – наслідування тогочасних проблем;
- Розглянемо кілька музичних дефініцій того часу:

1. Відтворення прекрасного це те, чого прагне музика, його мета, продукт, головна вартість. Але сьогодні ця дефініція викликає сумніви, бо одним словом не можна визначати всю музичну діяльність.

2. Відтворення дійсності. В середині XVII ст. Батте (започаткував дефініцію музики – прекрасне) вивів, що дійсність – це «наслідування». Сьогодні цей термін непридатний для життя у цьому ракурсі і тому на місце нього прийшло ще нові чотири дефініції:

- надання форми. Якщо музика визначається, як надання форми, то форму потрібно окреслювати детальніше, як прекрасну, естетичну, своєрідну, відповідальну, яскраву тощо. Не кожна форма може визначати музичний твір.
- експресія. Згідно з цією дефініцією прикметна риса музики полягає у позиції того, хто дає життя твору у позиції митця, але не всі твори об'єднуються у мистецькі течії і тому не всі твори експресивні.
- переживання. Прикметна риса музики, яка породжує переживання. Це вплив мистецьких творів на споживача.
- стрес. Дефініція типова для нашого часу. Завдання музичного твору – не експресія, а враження, потужний удар по споживачеві [6, 32].

Отже, всі ці дефініції об'єднуються, бо окремо одна від одної вони не існують.

Сучасні музикознавці стверджують, що в основу мистецтва музики покладений синтез чуттєвого та розумного, виражального та зображального. Тому, пере-

думовами створення уявного музичного образу, який впливає на людину свідомо і несвідомо є відображення суб'єктивного сприймання ним об'єктивної дійсності. Відповідно в основі їх простежується вплив музики на людину тоді, коли відбувається ознайомлення з нею. І як писав у 1492 році Марсіліо Фічіно, керівник платонівської академії у Флоренції: «Музика дарує натхнення красномовцям, поетам, скульпторам, лікарям і державотворцям» [6,22].

Теоретичні погляди, згідно з якими головним критерієм музичного сприймання виступає особистісне забарвлення, безпосередньо чуттєвий компонент знаходить своє втілення у працях Є. Гусеря, М. Дюфрена, М. каплана, Б. Раймара. Вони розглядають музичний твір як «відкриту» форму художнього відображення, котра забезпечує можливість її індивідуально-неповторної суб'єктивної інтерпритації, що сама конструє об'єкт сприймання.

Для педагогіки музичного сприймання методологічне значення мають дослідження Л. Виготського. Підкреслюючи соціальну функцію мистецтва, творчий характер сприйняття процес поєднання «соціального і особистісного» у мистецтві, він визначив: «Сприймання мистецтва вимагає творчості, тому що для сприймання мистецтва недостатньо пережити ті почуття, які охопили автора, недостатньо розібратися тільки в структурі самого твору – необхідно ще творчо подолати своє власне почуття, знайти його катарсис і лише тоді дія мистецтва виявляється повністю» [1,8].

Із розвитком сприймання, яке аналізує всю систему особистості, стало зрозуміло, що і творчість, і виконавство, і слухання за своєю природою є музичним пізнанням. Слушно зауважив О. Костюк, що у музичному творі враховуються такі головні моменти, які привертають увагу і допомагають не втратити інтерес, що є зв'язуючі фрагменти, котрі поєднують моменти найважливіших висловлювань і розподіляють ці висловлювання. Слухання музики буває пасивним і більшою мірою активним, коли включає поряд із задоволенням глибоке переживання музики, її усвідомлення. Таке твердження стосується відповідної інтерпретації розглянутого феномена, який знаходить своє відображення у наукових термінах «сприймання – мислення», «слухання – розуміння», «переживання – усвідомлення» тощо [3,12].

Складна структура музичного сприймання, в якій взаємодіють результати перцептивних та інтелектуальних, репродуктивних і творчих актів, дає змогу вважати його більш широким поняттям, аніж первинне сприймання музичних творів на безпосередньо відображальному рівні їх емоційно-інтуїтивного слухання. Цей процес відбувається водночас у формі відчуттів, уявлень, асоціативного мислення, тобто є комплексною психологічною діяльністю, що має безпосереднє значення для формування розумово-чуттєвої активності майбутнього вчителя музики.

Доцільно визнати, що характер асоціативних уявлень обумовлюється, з одного боку, особливостями твору в цілому, а з іншого індивідуально-особистісними якостями слухача.

У своїх працях Б. Асаф'єв описує співвідношення виконавства і слухання у процесі сприймання, що кожен із видів музичної діяльності вирізняється за предметом і способами дій, в кожного на перший план виступає той чи інший компонент узагальненої структури діяльності, а тому окремо вони не забезпечують глибокого осягнення музики, котре потребує активізації комплексної музичної діяльності [5,29].

Отже, основними формами музичної діяльності є: виконавство, слухання, творчість, критичне судження. Наприклад, виконавство найефективніша форма спілкування з музикою, є рушійним засобом формування музичного сприймання. Слухання, створює необхідні умови для розвитку ціннісних орієнтацій та мотивацій звернених до мистецтва. Творчість дає змогу оволодіти прийомами продуктивної діяльності, а особливо імпровізацією. Критичне судження впливає на активізацію контрольно-оцінюваних функцій сприймання суб'єкта.

Окрім того, дослідження окремих компонентів музичного сприймання ще не здобули потрібного узагальнення і вивчення, як педагогічна система знань про закономірності музично-перцептивного розвитку особистості студента-реципієнта, сукупність прийомів і способів музичного пізнання, оволодіння якими необхідно для спілкування з музикою.

Структура музичного сприймання виділяє певні послідовні ступені освоєння музичним твором. Наприклад, переживання, роздуми, інтерпретація, естетична насолода, розкриття змісту форми (М. Каган); емоційно-естетичний відгук, асоціативна зорова активність (О. Костюк). Безперечний інтерес становить визначення педагогічних етапів формування таких структурних компонентів сприймання, як ознайомлення з музичним твором, пояснення, осягання (В. Остроменський).

Узагальнюючи всі ці підходи, можна визначити, що музичне сприймання, як процес освоєння художніх цінностей, як шлях за яким відбувається наповнення духовного світу студента суспільним змістом, формування у нього високих моральних принципів, світоглядних позицій виділяє три основні ступені:

- перцептивне сприймання музичного звучання, його слухове розуміння;
- аналіз виразно-сміслового значення музичної мови, її розуміння;
- естетична оцінка емоційно-образного змісту музики, її інтерпретація [5,31].

Світогляд людини, її ціннісні орієнтації, смакові уподобання, індивідуальність сприймання – це важливі моменти духовного розвитку педагога-музиканта.

Визначення структури музичного сприймання дає змогу окреслити етапність цілеспрямованої організації формування цього феномену:

а) попередній етап ознайомлення майбутнього вчителя з різними напрямками музичного мистецтва, пробудження інтересу до творів;

б) головний етап педагогічного управління процесами переживання, розуміння явищ музики при контакті з ними;

в) заключний етап, закріплення отриманої музичної інформації, її впливу на світ особистості, що виходить за межі сприймання конкретного твору [5, 38].

З цього випливає, що сприймання має початок і закінчення, визначається початковим і кінцевим етапами сприймання. Кожен із цих етапів плавно переплітаються один з одним. Відповідно до цих етапів можна виділити і ознаки високого рівня сформованості музичного сприймання, а саме: інтерес до музики, вибіркове ставлення до музичних творів, емоційність сприймання, розуміння музичної інформації, здатність до творчості, вплив отриманих музичних вражень на подальшу самостійну роботу.

Отже, процес музичного сприймання пов'язаний із важливими теоретичними і практичними проблемами, дослідження яких необхідне для пізнання суті духовного світу особистості, становлення позиції переконань, поглядів і самопізнання

власного «я». Саме пошук ефективних шляхів і засобів є основою формування музичного сприймання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єременко О. В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: Методичний посібник для вчителів ЗОШ, викладачів та студентів музично-педагогічних факультетів. – С.: Сумський ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2003. – 144с.
2. Загальна психологія: Навч.-посібник / О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук. – К.: «А.П.Н.», 2001. – 464с.
3. Костюк А. Г. Восприятие мелодии. - К.: Наукова думка, 1986. -190с.
4. Лосев А. Ф. История Античной Эстетики: последние века IV-VI века. Кн.2 – М.: Искусство, 1988. – 447с.
5. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. Посібник. – К.:ІЗМН, 1998. – 248с.
6. Татаркевич В. А. Історія шести понять: Мистецтво. Прекрасне. Форма. Творчість. Відтворництво. Естетичне переживання / Пер.пол..В.Корнієнка. – К.:Юніверс, 2001. – 368с.
7. Юцевич Ю. Є. Музика словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352с.

Кожевникова А.В.

к.пед.н., доцент кафедри педагогіки
і педагогічної майстерності
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Халілова С. Р.

здобувач ступеня вищої освіти бакалавр,
спеціальність «Математика»
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ ТА ЇХ ВПЛИВ НА СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Ключові слова: педагогічна задача, педагогічна ситуація, професійно-педагогічна діяльність.

Постановка проблеми. Докорінні соціально-політичні зміни, актуалізація питань духовного відродження української нації, перехід до нових форм економічного життя висувають на значуще місце проблеми освіти, а також проблеми підготовки вчителя до ефективної професійної діяльності в сучасних умовах. На якому б етапі свого шляху не знаходився вчитель, він ніколи не може вважати свою професійну концепцію остаточно завершеною. У цій принциповій відкритості відображається фундаментальна особливість розвитку особистості вчителя і його професійної свідомості. Очевидно, що особливу роль у цьому процесі відіграє етап, коли перед вчителем стоїть питання з вирішення педагогічної задачі.

Аналіз останніх досліджень. Ґрунтовний матеріал з проблеми розв'язання педагогічних задач відображено в працях вітчизняних та зарубіжних учених: в психології (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Л. Фрідман, А. Єсаулов та ін.); в дидактиці (Ю. Бабанський, І. Зязюн, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, І. Лернер, М. Поташніка, М. Скаткін, В. Сластьоніна, Л. Спін, В. Серіков та ін.); в теорії виховання (З. Васильєва, Л. Додон, В. Караковський, Л. Новікова, М. Шилова, Н. Щуркова та ін.); в соціальній педагогіці (Л. Байкова, Л. Гребеннікова, Р. Литвак та ін.) в окремих методиках (А. Александров, Л. Резников, В. Орехов, А. Усов та ін.). Хоча у багатьох наукових дослідженнях розкриваються окремі аспекти досліджуваної нами проблеми, цілісного бачення системи розв'язання педагогічних задач-ситуацій та впливу на вчителя і учнів, як суб'єктів навчально-виховного процесу, що і зумовило вибір даної проблемної теми.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розв'язання педагогічних задач та їх вплив на вчителя та учнів, як суб'єктів навчально-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до поширеної концепції гуманістичного виховання та освіти (Н. Кузьміна, В. Кан-Калік, В. Сластьонін)

професійно-педагогічна діяльність розглядається як неперервний процес розв'язання вчителем нескінченного ряду педагогічних задач, що сприяє формуванню особистості учня та вчителя, його світогляду, переконанням, свідомості, поведінці. Вся педагогічна діяльність складається з ланцюга педагогічних ситуацій.

Педагогічна діяльність вчителя складається із розв'язання педагогічних задач та ситуацій, саме тому слід детально розглянути поняття «педагогічна задача» та «педагогічна ситуація».

В термінологічному словнику педагогічної майстерності поняття «педагогічна задача» характеризується як виявлення суперечностей в навчально-виховному процесі, які враховує вчитель, стимулюючи розвиток особистості [4, с.28].

За Ю. Кулюткіним, що поняття педагогічна задача є структурною одиницею розумової діяльності вчителя.

Л. Спірін у своїх працях педагогічну задачу розкриває як результат усвідомлення суб'єктом діяльності мети, умов і проблеми діяльності, виявлення суперечностей між відомою метою задачі й невідомими шляхами її досягнення [5, с.26].

Ми погоджуємося із М. Кашаповим, що розв'язання педагогічної задачі сприяє осмисленню педагогічної ситуації, яка склалась та прийняттям на цій основі рішень і плану необхідних дій [1].

Саме тому педагогічна ситуація є складовою педагогічної задачі. Педагогічною ситуацією можна назвати сукупність умов, в яких учитель ставить мету і приймає педагогічне рішення.

Так І. Зязюн терміном «педагогічна ситуація» визначає частину педагогічної діяльності, яка вказує на суперечність між бажаним рівнем вихованості учнів і досягнутим. Причому, як підкреслює вчений, ситуація не завжди переходить до розряду педагогічної задачі – на його переконання, це відбувається тільки у тому випадку, коли викладач помічає ситуацію, яка виникла і ставить перед собою мету її вирішити [3, с. 38].

Педагогічні ситуації можуть бути різноманітними: запланованими (спеціально змодельованими і організованими вчителем); спонтанними, несподіваними (незалежними від вчителя); за характером взаємодії (узгодженими, спокійними та конфліктні); за часом (епізодичними та довготривалими); за типом (стандартними та оригінальними).

Проблемність педагогічної ситуації обґрунтовується тим, що вона ставить перед учителем теоретичні і практичні питання (проблеми) різноманітної складності у зв'язку із пошуком інформації для прийняття педагогічних рішень і планування педагогічних дій. Саме тому педагогічні задачі, що виникають у практиці роботи вчителя, мають той чи інший рівень проблемності.

Розв'язуючи педагогічні задачі, вчитель включається в самостійну пошукову діяльність – він пізнає раніше невідомі властивості своїх учнів як суб'єктів педагогічної взаємодії, розкриває причинно-наслідкові зв'язки соціально-педагогічних чинників, знання яких дозволяє більш глибоко орієнтуватися у педагогічних явищах, оволодіває новими способами, методами, прийомами вивчення фактів, закономірностей, теорій. Отже, педагогічна діяльність – це постійне розв'язання педагогічних задач на основі аналізу вчинків учнів, зроблених у конкретних педагогічних ситуаціях.

Педагогічна майстерність вчителя в значній мірі складається з уміння використовувати в процесі розв'язання педагогічних задач психічні механізми і закономірності уваги, пам'яті, мислення і почуттів. Педагогічні задачі можуть бути вирішені лише на основі аналізу конкретної педагогічної ситуації. Л. Спірін і М. Фрумкін визначили педагогічну ситуацію як об'єктивний стан педагогічної системи, розглянутий у деякому тимчасовому проміжку. Науковці зазначили, що педагогічна ситуація – це не тільки джерело, але й предмет, результат розв'язання задачі в цілому або її окремого етапу. Саме тому майбутньому вчителю так необхідно володіти педагогічним аналізом як методом розв'язання професійних задач на основі вивчення педагогічної ситуації.

Підготовка вчителя до розв'язання педагогічних задач за своєю значущістю і актуальністю привертає постійну увагу вчених і вчителів-практиків, тому що від її розв'язання залежить успіх гуманізації системи освіти, підвищення загальної культури в суспільстві. Педагогічна практика свідчить, що не лише молоді вчителі, але й досвідчені зустрічаються з професійними труднощами в процесі розв'язання педагогічних задач.

Серед дослідників даної проблеми немає повної однастайності. Критерії класифікації педагогічних задач є різноманітними. Першим в історії педагогіки зробив спробу класифікувати педагогічні ситуації й задачі Л. Спірін. Він назвав п'ять критеріїв, у відповідності з якими можна класифікувати педагогічні ситуації. Перший – за місцем виникнення й протікання педагогічної ситуації: у дитячому садку, у школі, у сім'ї, на вулиці й таке інше. Другий – за сутністю педагогічного процесу як зміни стану педагогічної системи. Цей підхід зорієнтовує на розподіл ситуацій на виховні, дидактичні й навчально-виховні. Третій – за закладеними у кожній конкретній ситуації виховними перспективами. Розрізняються ситуації стратегічного, тактичного й оперативного характеру. Четвертий – за взаємодіючими у педагогічній ситуації об'єктами і суб'єктами виховання. Такими «зв'язками» суб'єкта й об'єкта виховання можуть виступати: «учитель – учень», «учитель – клас», «батьки – діти», «тренер – команда» й так далі. П'ятий – за можливістю проектування різних видів задач професійного навчання [2].

Висновки. Теоретично-експериментальні дослідження багатьох вчених показали, що стереотипне мислення вчителів перебудовується під впливом нових вимог у найбільш талановитих, незадоволених результатом, які постійно займаються професійною самоосвітою й здатних до саморозвитку. У більшості ж спеціалістів необхідно перебудувати стереотипне мислення, озброїти їх більш продуктивними способами розв'язання професійних задач. При цьому творчі розв'язки професійних задач логічно використовувати в процесі навчання як продуктивні моделі, зразки, еталони.

Література

1. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления [Текст] / М.М. Кашапов. – СПб.: Алетейя, 2000. – 463 с.
2. Мільто Л. О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач: навч. посіб. / Л.О. Мільто – Кіровоград : Імекс-ЛТД, – 2013. – 156 с.
3. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.

4. Словник термінології з педагогічної майстерності / Гол.ред. Н.М. Тарасевич. – Полтава, 1995. – 63 с.
5. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 173 с.



Ol'viya Vysotska

teacher of foreign

Languages department for humanities,

L'viv Ivan Franko National University

IMPROVING OUR PRONUNCIATION AND THE ROLE OF SHADOWING IN IT

Key words: pronunciation, confidence, educational process, modern methods, learning foreign languages, communicate, shadowing.

Before they talk about improving our pronunciation, the co-founders of Deep English, Aaron Campbell and Dan Douglass, have a question for us. What was English sound like before we learnt English? Did it sound completely alien? Did it sound like nonsense? They give us one of the videos that can help us remember. When we finish watching, we are to play the next recording and talk about improving our pronunciation.

Dan Douglass asks us whether we understand what the song is about. He asks us not to worry, because he did not understand it (the song) either. It is not English. He is singing nonsense that sounds like English. Even for Dan, a native English speaker, it sounds like English. It is nonsense but the tones and rhythm are close to English tones and rhythms. This guy has a natural talent for getting the pronunciation, sounds, tones and rhythms of English, without actually speaking real English. At Deep English, the co-founders believe that meaningful English is the best way to improve, but sometimes it is good practice to try something completely different. They ask us to try stepping away from the meaning and just experience the language in a musical way. Just like music, each language has a rhythm and a melody. The speed and stress makes the rhythm and the intonation makes the melody. A technique called shadowing is a good way to work on our pronunciation, rhythm and intonation. Shadowing is a technique where one can practice repeating after the speaker as soon as possible. This is different than a normal listen and repeat technique. Dan Douglass asks us not to wait and listen to the whole sentence and then repeat. We want to repeat as soon as possible almost at the same time as the speaker. They (co-founders) give us the video for watching so as to see an example.

Now we know the technique. One can use any English content. The co-founders ask us to try it with all the videos we received in our free one-week course. We are not to read along. This is a listening and speaking activity. Also, WE'LL MAKE MISTAKES! This is normal. We are not to stop the recording and try to get it perfect but just to continue. Worry will only slow us down. Using the shadowing technique, we do not worry about the pronunciation or understanding the meaning. If the content we choose is too fast, we are to try using the slow speed sample the co-founders gave us in the free one week course. Shadowing works with any kind of English content, but the best choice is meaningful and interesting English. We are to check out their True Stories English Fluency Course to get the best in meaningful English learning content.

In day-two lesson 2 the co-founders ask what the connection between learning English and learning to ride a bicycle is. They ask us to watch one of the short videos and will give us some important information about how deep English can help us.

Speak fluent English understand native English speakers use English with confidence. Then the co-founders ask us whether we do remember how we learnt to ride a bicycle. We are to think about it for a minute. Then one of the co-founders asks us a whole set of questions like those:

- Remember going to bicycle school?
- Remember all those bicycle textbooks?
- Remember all the bicycle rules you have studied over and over?

BICYCLE RULES:

1. Balance + 2 (wheels) = a success
2. Balance + 2 (wheels) = a success
3. Balance + 2 (wheels) = a success

Then the author answers in negative instead of us. The co-founder claims that no one learns how to ride a bicycle by studying but by doing. We fall and we try again. Each time we fall we get a little better. Our balance improves and day-by-day, we become more confident and more successful until one day... riding a bicycle becomes easy. We learn by doing and English is the same way.

The next three questions are devoted to a) our fluency, in particular, what we are doing to become fluent; b) what we are doing to better understand fast English and c) what we are doing to speak more confidently. They are very important questions because taking the correct action is the key to successful English.

If we want to become a better speaker, we need to speak more, and if we want to become a better listener, we need to listen more. This is something that even many teachers do not know. According to the co-founders they (teachers) want us to learn by memorizing and by studying Grammar rules. That is great for beginners. We are supposed to be not (a) beginner(s).

Successful learners know that we do not become fluent by studying. We become fluent by doing; this means using English. Really using English builds experience, and this experience makes us a better English speaker.

Now, the co-founders need to find out what we shall learn, and what we shall not learn with these lessons:

- we are to train our ears with slow and fast speed active listening story lessons;
- we can improve our speaking with active speaking lessons;

– we learn Grammar with their Grammar focus lessons; we shall be using Grammar not studying it.

We focus on listening and speaking because focused action is the quickest way to make us more fluent. The deep English fluency course guides us to take focused action that produces results. Practicing our English without a partner is a big problem. Deep English has the answer – with active speaking stories, we can improve our speaking skill even when we are alone. These are not the same boring listen and repeat lessons – with their active speaking lessons we do not just listen and repeat. Listen and repeat is not real speaking; with this system we always have someone to speak with.

Increasing our actual speaking time is the only way to improve our speaking because we can put these lessons on our computer or MP3 player.

We can improve our listen and speak anywhere anytime while we drive to work, when we clean the house, when we are cooking, when we exercise. It is very easy as one... two... three.

We are to press play and speak. It really is that easy. The whole course is that is over 120 listening and speaking lessons.

The deep English fluency course will make us a better speaker. “Life is short!” Try to master the skills you need to travel, make friends and do business with confidence. [1-11]

References

1. deepenglish.com/courses/method/day-one/
2. deepenglish.com/courses/method/day-two/
3. deepenglish.com/courses/method/day-three/
4. deepenglish.com/courses/method/day-four/
5. deepenglish.com/courses/method/day-five/
6. deepenglish.com/courses/method/day-six/
7. deepenglish.com/courses/method/day-seven/
8. deepenglish.com/courses/method/review/
9. info@deepenglish.com
10. <http://deepenglish.com/2011/10/shadowing/>
11. <http://deepenglish.com/courses/true-stories/>

ТРЕНИРОВОЧНЫЙ ПРОЦЕСС В КОМПЛЕКСЕ ПОДГОТОВКИ ФУТБОЛИСТОВ

Ключевые слова: футболист, тренировочный процесс, упражнения

Keywords: football, training process, exercises

Управление тренировочным процессом предполагает изучение различных сторон специальной подготовленности футболистов для того, чтобы организовать подготовку на последующих этапах в соответствии с индивидуальными особенностями игроков [1].

При решении вопроса о выборе метода тренировочных воздействий необходимо учитывать особенности изменений организма игрока под влиянием однократного и многократного выполнения физических упражнений [1, 2]. В частности, известно, что в зависимости от того, на фоне какого состояния будет повторяться последующее упражнение в занятии или само занятие, зависит не только изменение работоспособности в процессе деятельности в целом, её качественных показателей, но и отдалённый результат в изменении функциональных возможностей спортсмена. Причём, некоторые условия повторного выполнения упражнений могут приводить не к повышению, а к снижению уровня функционирования отдельных систем организма. Следует также учитывать, что разнообразие выполняемых упражнений не может быть беспредельным, так как в процессе занятия необходимо обеспечить наличие положительно и отрицательно взаимодействующих связей в организме, определяющих совершенствование основных двигательных навыков.

Не следует также забывать, что если организм футболиста будет регулярно подвергаться влиянию нескольких, равных по силе, воздействий кратковременных и слабых программ (например, на выносливость, силовые координационные качества и т.д.), то произойдёт равномерное и на “низком” уровне приспособление ко всем программам, которое может не обеспечить наивысший из возможных уровней адаптации ни к одному из тренирующих показателей [2]. Если же сила воздействия одной из программ увеличивается и становится по величине интенсивности или продолжительности больше остальных, то организм будет приспосабливаться к более сильной за счёт исключения или подавления остальных программ. В этом случае узкая направленность тренировки с чёткой регламентацией даст более одностороннее приспособление, но зато его степень окажется наиболее высокой.

Отсутствие должного внимания к использованию закономерностей при повторении упражнений, регламентированных по длительности, интенсивности, количеству повторений заданным режимам деятельности и отдыха, задачам действия в занятиях, применяемых в практике футбола, является той причиной, которая вызывает самые различные и часто не поддающиеся анализу ответные реакции. Это,

естественно, снижает эффективность тренирующих воздействий, а сам процесс становится малоуправляемым.

Чтобы уровень управляемых воздействий был достаточно высок, естественно, необходимы многократные индивидуальные и коллективные повторения как отдельных элементов избранных специальных действий, так и их компонентов.

Для эффективной игры необходим большой запас технических двигательных действий с мячом и без него, элементов, организованных в группы структур, в виде специальных технико-тактических упражнений. Эти упражнения выполняют как минимум двойную роль – объединяют технические элементы в логическую схему владения мячом и телом; позволяют разграничить и объединить тактические структуры реализации двигательных действий; являются основным средством в достижении разных сторон адаптации.

При выполнении каждого упражнения имеют место факторы, которые усиливают или могут уменьшить эффект воздействия упражнений на организм футболиста, это: интенсивность, продолжительность, режим чередования работы и отдыха, количество повторений, структура упражнений и задачи действий [1, 2].

Эффективное управление заключается в воздействии на управляемую систему таким образом, чтобы она переходила из исходного состояния в заданное. Однако следует учитывать, что управление фактически теряет смысл, если отсутствует цель управления. Кроме того, это может происходить и при условии, если выбраны случайные или слабо выраженные воздействия, не влияющие на изменение параметров системы в целом. Чтобы избежать этого, необходимо располагать данными об исходных и желаемых состояниях хотя бы основных параметров системы в виде их количественных значений, а при воздействии на них в тренировочном процессе оперировать оптимальными величинами силы, частоты, продолжительности и соотношением разных по направленности задач.

Литература:

1. Качалин Г.Д. Тактика футбола. – М.: Физкультура и спорт, 1986 г. – 130 с.
2. Б.А. Аркадьев. Тактика футбольной игры. – М.: Физкультура и спорт, 1990 г. – 336 с

Миرونчук Н.М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

САМООРГАНІЗАЦІЙНІ УМІННЯ ЯК ЗМІСТОВІ КОНСТРУКТИ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

Ключові слова: самоорганізація, викладач вищого навчального закладу, компетентності.

Keywords: self-organization, teacher of high school, competences.

В умовах динамічної зміни вимог у системі вищої освіти щодо формування змісту підготовки фахівців різних галузей і покладеною у цьому зв'язку на вищі навчальні заклади відповідальністю за розроблення освітніх та освітньо-наукових програм підготовки зростає інтелектуальне навантаження на викладача вищого навчального закладу, який повинен реалізовувати актуальні освітні завдання. Саме тому викладач вищої школи повинен володіти низкою умінь і здатностей, які дають змогу швидко і своєчасно адаптуватися до вимог професійного середовища, а також бути здатним протистояти перевиснаженню, швидко відновлювати розумові й фізичні ресурси та зберігати здоров'я. У цьому зв'язку одним із вагомих аспектів підготовки студентів магістратури до викладання у вищих навчальних закладах вважаємо формування у них здатності до самоорганізації в професійній діяльності.

Актуальне нині завдання щодо розроблення компетентностей та результатів підготовки, які становлять основу освітніх та освітньо-професійних програм і визначають нормативний зміст підготовки фахівців на кожному рівні вищої освіти, було предметом дослідження європейського проекту Тюнінг та активно обговорюється українською педагогічною спільнотою (наразі маємо низку методичних рекомендацій та окремих публікацій фахівців (Л. Булава, В. Захарченко, В. Луговий, Ю. Рашкевич, Ж. Таланова, Ю. Холін, С. Кравцов та ін.)) [1-3]. На важливості сформованості у викладачів вищих навчальних закладів здатностей до самоорганізації наголошується в міжнародних (Комюніке “Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальних змін і розвитку” (ЮНЕСКО, Париж, 2009), Рекомендації ЮНЕСКО та МОП “Про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів” (Париж, 1997), європейському проекті Тюнінг “Гармонізація освітніх структур у Європі”) та національних (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Закон України “Про вищу освіту” (2014)) документах.

Метою статті є виокремлення важливих для підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів здатностей до самоорганізації у професійній діяльності.

Самоорганізацію викладача вищого навчального закладу в професійній діяльності слід розглядати як здатність педагога організувати себе й свою професійну діяльність з метою зростання професійної ефективності та збереження власного здоров'я. Цей феномен характеризує його спроможність щодо чіткої постановки мети

та завдань своєї професійної діяльності (цілевизначення), обґрунтованої мотивації, планування й моделювання та рефлексивного аналізу своєї діяльності, відображає такі важливі риси його особистості, як активність, самостійність, організованість, швидкість прийняття рішень і відповідальність за них, критичне оцінювання своїх дій, раціональність поведінки.

Підготовка викладачів вищого навчального закладу до самоорганізації в професійній діяльності здійснюється в період навчання у магістратурі, де має бути створене просторово-предметне поле освітньо-професійного середовища, яке відображає усі змістові компоненти їх майбутньої професійної діяльності. У цьому контексті результатом підготовки майбутніх фахівців у магістратурі є їх готовність і здатність до самоорганізації у професійній діяльності.

Готовність фахівців до професійної діяльності виражається через результати навчання, які, як визначено Законом України “Про вищу освіту” [1], відображають сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною чи освітньо-науковою програмою. Тому серед найважливіших загальних та спеціальних здатностей, якими студенти мають оволодіти у процесі виконання освітньої чи освітньо-наукової програми, мають бути відображені й організаційні та лідерські здатності, що характеризують спроможність майбутніх фахівців працювати в умовах обмеженого часу та ресурсів, раціонально використовувати особистісний та професійний потенціал для здійснення ефективної професійної діяльності, а також організувати власне особистісно-професійне зростання та самовдосконалення.

У поданому європейським проектом Тюнінг [2, 10-15] переліку найважливіших загальних компетентностей, визначених унаслідок проведеного серед роботодавців, викладачів та студентів анкетування, є низка компетентностей, які характеризують самоорганізаційні здатності особи, важливі у професійній діяльності. Серед таких, зокрема, варто виокремити: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність бути критичним та самокритичним; здатність вчитися і бути сучасно навченим; знання та розуміння предметної області, розуміння професії; здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; здатність пристосовуватися до нових ситуацій; здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність приймати обґрунтовані рішення; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність розробляти та управляти проектами; здатність до організації й планування; здатність планувати та управляти часом.

Окрім визначених, варто взяти до уваги й розвиток таких здатностей: визначати, усвідомлювати й досягати мети діяльності; прогнозувати результат діяльності; планувати, проектувати, контролювати, оцінювати та корегувати свою діяльність; мобілізувати особистісні ресурси та можливості; концентрувати власні зусилля на гармонійному поєднанні особистого та робочого часу в професійній діяльності; виявляти активність, самостійність, ініціативність та організованість у діяльності.

Визначені компетентності як цільові стратегії підготовки майбутніх фахівців у магістратурі до самоорганізації у професійній педагогічній діяльності відображаються у змісті освітніх та освітньо-наукових програм підготовки фахівців й формуються у процесі вивчення комплексу навчальних дисциплін загальної та професійно-фахової підготовки, педагогічної практики та самоосвітньої діяльності.

Перспективи розгляду даної проблеми полягають у формулюванні програмних результатів підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до самоорганізації у професійній діяльності.

Література

1. Закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Розроблення освітніх програм : [метод. рекомендац.] / В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / за ред. В. Г. Кременя. – К. : ДПНВЦ “Пріоритети”, 2014. – 120 с.
3. Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>



Riabyi S.I.

PhD, associate professor of the Department of Patients Care

Haidych L.I.

Assistant of the Department of Patients Care

HSEI of Ukraine

“Bukovinian State Medical University”,

Chernivtsi, Ukraine

ROLE OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES IN TRAINING OF SECOND-YEAR MEDICAL STUDENTS ON DISCIPLINE “PATIENTS’ CARE (PRACTICE)”

Summary. *The article is devoted to an analysis of the role of new information technologies in the learning 2nd-year students of medical higher school on discipline “Patients’ Care (Practice)”. The priority tasks of training of medical specialists at the conditions of reforming the system of higher education are using information communication technologies by apps e-learning, telemedicine, simulation training to increase efficacy of transfer of knowledge.*

Keywords: e-learning, practice, medical specialist, higher education.

Introduction. At the conditions of integrating the educational sector of Ukraine in the global educational community, the priority task of educational process is a formation the features of autonomy and abilities to self-learning, self-control and self-improvement in the students [3]. The principal peculiarities of contemporary education are: maximum structuring, information support, continuous self-monitoring, timely correction and communication in a single information-educational environment [1]. To implement the main provisions of the new educational paradigm the usage of innovative information technology (e-learning) is relevant today. Of the existing e-learning platforms most popular are LMS and LCMS. Their advantages are well known: flexibility, modularity, parallelism, capacity, processability, internationality [2]. Providing the students with a wide range of information communication tools in the training, the last ones contribute to the motivation of cognitive activity, facilitate learning and create conditions for healthy competition. Along with this

training of medical students skills of professional activity today requires from the teacher not only knowledge of medical informatics, possession of e-learning tools in the workplace, but also use modern interactive teaching methods to ensure effective transfer of knowledge [4]. Thus, the innovative strategy of development of global society is an integration of the main elements of the “knowledge triangle” (education, research, innovation).

One of the first steps in the formation and professional growth of future doctor is to master practical skills the discipline “Care of patients (practice).” Since this stage opens the door for medical students to the clinic, it is a field of direct touch the interests of all members of the treatment process. Successful overcoming of this step is a powerful factor for self-fulfilment, self-esteem and choice of vector of personality development. However, the likely obstacles faced by students at this stage of learning, can be a problems of cognitive asymmetry, the information and technological singularity [5]. Successful resolution of last ones is possible only if the close cooperation of all participants in the educational process will be provided.

Basic material. Training medical students on the discipline “Patients’ care (practice)” regulated current normative documents (“Law of Ukraine about Higher Education” from 01 July 2014 and the order of MES of Ukraine “On Approval of the Regulation about distance learning” №466 from 04.25.2013). According to the requirements of the Bologna education system, structure of studying the discipline Patients’ care (practice)” includes 1 module of 150 hours (5 credits ECTS), divided into 3 semantic modules. The ratio of hours for practical training and hours for independent individual work of students is 1:4. Subjects of practical training contain basic questions of organization and implementation of elements of care of patients in therapeutic, surgical and pediatric wards. Some attention is devoted to mastering the functional responsibilities of medical personal in the system of interaction: doctor – nurse – junior nurse. The importance attached to mastering the students skills on planning care of patients with various pathological conditions and monitoring the implementation of measures in the treatment process. During the training process the means of standardized test control of initial level of knowledge and estimation of individual situation tasks are actively used.

Since 2010 in HSEI of Ukraine “Bukovinian State Medical University” the server of distance learning based on environment MOODLE (LMS platform) was commissioned. According to the approved Regulations on an e-Learning on the server of distance learning in the Bukovinian State Medical University from May 2010 the e-learning courses in the discipline “Patients’ Care (Practice)” for 2nd-year students the specialities “General Medicine”, “Pediatrics” and “Dentistry” are operating. E-learning course is a complex of teaching materials and educational services designed to organize individual and group learning using information and communication technologies. Structure of E-learning course includes the sections of general information and topics according to Working Curriculum on discipline. Each thematic section contains guidelines for the students to organize independent work in preparation for the practical classes, structured abstracts, visual materials (multimedia presentations, educational animations, videos of demonstrations the practical skills), tests for self-control on real time mode (online). The educational materials of e-learning course are presented for foreign students in English separately.

The feature is the ability to use e-learning course for the interactive dialogue teacher and student, which improves the efficiency of cooperation of all participants in the edu-

cational process. The teacher has an opportunity to create e-learning courses independently, organize training, send messages to students, distribute, collect and check the tasks, to carry out the accounting of marks in electronic journals, customize various course resources and others. Interactive course of training allows the subjects of education to study in accordance with their pace, personal characteristics and educational needs, learn always and everywhere, regardless of their location, to plan their time in the study of the subject, receive the bulk of investigated material by using of information technology [2]. The five-year experience of using of e-learning in teaching the discipline "Patients' Care (Practice)" for 2nd-year students reveals restructuring of the curve of academic progress upward the period of knowledge survival and increasing of qualitative indicators of performance from 72% to 80%.

Conclusions. Using of new information technologies in the preparation of the second-year students of higher medical schools in the discipline "Patients' Care (Practice)" improves knowledge transfer efficiency. However, for implementation all capacities it needs a strong personal motivation of the subject of education to studying, abilities to learn independently without prompt by the teacher. Perspective means to improve educational motivation and effective knowledge transfer are the introduction of information and communication technologies in telemedicine and the simulation training that will amplify the vector for a personality-oriented learning.

References.

1. Нагайчук В.В. Застосування інтерактивних технологій навчання для викладання у вищих медичних навчальних закладах // Вісник Вінницького національного медичного університету. – 2013. – Т.17, №2. – С. 456-459.
2. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE: Методичний посібник / Ю.В.Триус, І.В.Герасименко, В.М. Франчук // За ред. Ю.В.Триуса. – Черкаси, 2012. – 220 с.
3. Шатило В. Й. Інтеграція вищої медичної освіти до європейських стандартів / В. Й. Шатило // Медична освіта. – 2013. – №4. – С.89-95.
4. Gharib M. Promotion of critical thinking in e-learning: a qualitative study on the experiences of instructors and students / M. Gharib et al. // Adv. Med. Educ. Pract. – 2016. – V7. – P.271-279.
5. Walsh K. Mobile Learning in Medical Education: Review. / K. Walsh // Ethiop. J. Health Sci. – 2015. – V.4. – P363-366.

**ВПРОВАДЖЕННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ
ЯК МОДЕЛІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Ключові слова: *змішане навчання, дистанційні технології, професійна освіта.*

Key words: *blended-learning, distance technologies, professional education.*

Одним з найважливіших критеріїв успішної системи навчання у ВУЗі є гнучкість та динаміка її розвитку. Актуалізація інноваційних технологій сьогодні відкриває великий спектр можливостей для впровадження нових, нестандартних видів та форм навчання, які зроблять процес вивчення іноземної мови більш продуктивним та ефективним, відповідатимуть вимогам кожного окремого студента.

Існуюча сьогодні традиційна система навчання є застарілою на фоні динаміки життя. Вона не може дати студентам необхідних знань та навичок. Призначена для покрокового стаціонарного вивчення предмету, не зорієнтована на персоналізацію кожного окремого студента, традиційна форма навчання призводить до того, що і викладачі, і студенти, стикаються з великою кількістю проблем у процесі навчання. Наприклад, банальне скорочення аудиторних годинведе до сумних наслідків: стає майже неможливо навчити студента необхідним навичкам володіння іноземною мовою. Крім того, традиційна система навчання не враховує того факту, що кожен студент має свій рівень знання предмету, і потребує персоналізованого підходу. Це лише частина питань, що ускладнюють процес вивчення іноземної мови [1, с. 1063-1065].

Ефективним рішенням цих та багатьох інших проблем є впровадження змішаного навчання, а також використання інформаційно-освітніх ресурсів під час вивчення предмету. Роздивившись поняття змішаного навчання та його сутність, важливо також проаналізувати основні переваги та недоліки, зв'язані з використанням даної форми навчання у навчальному процесі. Треба зауважити, що переваги, які дає змішане навчання, можна умовно розподілити на дві групи: переваги, пов'язані з організацією навчального процесу, та переваги для його учасників та суб'єктів.

Першою перевагою є відкритість та гнучкість навчального процесу. Під відкритістю мається на увазі той факт, що змішане навчання дає можливість задіяти значно більше учасників під час навчання, на відміну від традиційної форми навчання. Щодо гнучкості – кожен учасник навчального процесу має постійний доступ до навчальних матеріалів, що знаходяться в електронному середовищі. Тобто, студенти та викладачі можуть звертатися до будь-якого необхідного їм контенту в будь-який зручний для них час.

Наступною перевагою змішаного навчання є те, що в процесі даної форми навчання реалізується персоналізований підхід. Він полягає в тому, що кожен студент має можливість індивідуально обирати необхідні для засвоєння темп, ритм та об'єм учбового матеріалу. Це дозволяє йому будувати індивідуальну навчальну траєкторію.

Ще однією перевагою є те, що форма змішаного навчання сприяє розвитку учбової автономії студентів. Вже з першого дня навчання студент вчиться самостійно планувати та ефективно організовувати свою навчальну діяльність, орієнтуючись на кінцевий результат. Неможливо не зауважити, що участь студентів у вебінарах та конференціях, групових дискусіях та форумах, піднімає їх навчальну мотивацію та зацікавленість до навчання в цілому.

Очевидно, змішане навчання не має на увазі повну автономію для студентів. Дана форма навчання дає можливість викладачу здійснювати моніторинг навчального процесу та вносити необхідні корективи. Студенти, у свою чергу, мають можливість своєчасно бачити результати своєї діяльності, отримувати оцінки своєї роботи, рекомендації викладача щодо їх покращення.

Навчання іноземній мові потребує постійного тісного контакту як викладача зі студентами, так і студентів між собою. В такому тісному взаємозв'язку кожна зі сторін має свої певні функції. Щодо викладача – за нової форми навчання він перестає бути «транслятором» знань, а стає координатором, що організовує спільну діяльність студентів та збуджує їх до самостійної діяльності. Студент, у свою чергу, з пасивного споживача готових знань стає активним учасником навчального процесу. Таким чином, підвищується його мотивація, самостійність, дисципліна.

Виходячи з перелічених переваг змішаного навчання, можна зробити висновок про необхідність використання даної форми навчання у навчальних закладах з іноземної мови. Тим не менше, як і з будь-якими інноваціями, впровадження змішаного навчання у навчальний процес ускладнюється великою групою факторів, які є в системі вищого професійного навчання. До об'єктивних факторів можна віднести необхідність університетів в електронному навчальному контенті. Його створення неможливе без матеріально-технічного оснащення, а також наявності кваліфікованих спеціалістів. У багатьох вищих навчальних закладах відмічається велика необхідність у підвищенні кваліфікації професорсько-викладацького складу в області електронного навчання. Такі показники можуть дуже ускладнити інтеграцію змішаного навчання в навчальний процес, адже фактором впровадження такої форми навчання є високий рівень комп'ютерної кваліфікації не тільки у студентів, але й у викладачів. Нажаль, статистика відмічає дуже низьку мотивацію викладачів, особливо з багаторічним досвідом, до засвоєння нових методів роботи зі студентами [2].

Як висновок, хотілося би відмітити, що змішане навчання є пріоритетною формою навчання в сучасних навчальних умовах. Така форма навчання надає незаперечні переваги як для викладачів, так і для студентів. Змішане навчання дає змогу оптимізувати часові витрати викладача, а також підвищити ефективність процесу навчання в цілому. Студент при цьому стає активним учасником учбового процесу, спроможним будувати індивідуальну навчальну траєкторію, виходячи з власних потреб. Це сприяє формуванню компетентного спеціаліста, конкурентоспроможного у сучасних умовах.

Література

1. Мельченкова Н.В. Использование смешанного обучения иностранному языку в вузе для повышения эффективности учебного процесса / Н. В. Мельченкова / Педагогика, 2015. – 1063-1065 с.
2. Барышников Н. В., Соколова И. Ю., Смешанное обучение как форма организации учебного процесса по иностранному языку в вузе / Н. В. Барышников, И. Ю. Соколова. – Томск, 2014.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ФУТБОЛИСТА

Ключевые слова: футбол, тренировочный процесс, упражнения

Keywords: football, training process, exercises

Поскольку игровые упражнения для футболистов являются основными тренировочными средствами, предлагается разделение их на группы по задачам действий, составляющих тактическую структуру игры. Задачи действия предусматривают разработку целесообразных индивидуальных и коллективных действий футболистов в рамках заранее подготовленной тактической модели [1]. Они подчинены достижению заданного (желаемого) результата подготовки.

Поэтому в тренировочном процессе футболистов необходимо как можно больше и разнообразнее моделировать самые различные игровые ситуации [1, 2]. Расширение и увеличение количества моделей игровых действий повышает уровень и эффективность работоспособности и мышления футболистов.

На наш взгляд, предлагаемый принцип разделения игровых упражнений по «задачам действий» даст возможность тренеру творчески подходить к их выбору и даже конструировать новые упражнения, более чётко варьировать основными фрагментами игровой деятельности на поле, составлять алгоритмы тренировочной программы технико-тактической направленности [2].

Тренировочное занятие следует рассматривать как комплексный раздражитель организма футболиста, физиологическая характеристика которого определяется пятью факторами: структурой предлагаемых упражнений (или серий), интенсивностью выполнения упражнений, продолжительностью упражнения или серии, режимом чередования серии упражнений и отдыха, количеством упражнений или серий.

Варьируя количественными значениями указанных факторов, можно обеспечить всё разнообразие тренировочного процесса, способного влиять на уровни разных сторон тренированности футболистов.

Тренер может подбирать любые необходимые тренировочные упражнения. Однако следует учитывать, что для некоторых задач нужно подбирать и соответствующей продолжительности серии: для одних более продолжительные, для других более короткие.

Кроме того, при развитии специальной выносливости с одновременным совершенствованием технико-тактических действий желательно продолжительность серий распределять по возрастающей (от 4 до 15 минут).

Тренировочные занятия, направленные в основном на решение тактических задач на фоне поддержания функциональных возможностей, лучше строить, чередуя продолжительные и короткие, или одинаковой продолжительности серии.

Для совершенствования технико-тактического мастерства на фоне развития специальной выносливости [1], тренировочное занятие целесообразней строить исходя из следующих данных:

1. Наметить величину воздействия тренировочного занятия, учитывая, что большую нагрузку (90-100%) можно получить выполнением 8-9 серий упражнений; 80-90% составляет 7-8 упражнений; 70-80% – 6-7; 60-70% – 5-6 серий; 50-60% – 4-5 серий; 40-50% – 3-4 серии продолжительностью от 4-х до 16-ти минут. Например: $4+6+8+10+12+14+16$ (мин) = 80-90% или $6+8+8+10+10+12+12=80%$ или $6+8+10+12=50%$ и т.д.

2. Определить круг задач действий данного занятия и подобрать соответствующие им игровые или специальные упражнения.

3. Распределить упражнения в соответствии с продолжительностью в диапазоне от 4-х до 15-16 мин. в любом сочетании, но в возрастающем порядке (в зависимости от величины нагрузки).

4. Желательно требовать от футболистов в процессе выполнения серий достижения интенсивности упражнений в границах $3/4$ около-максимальной. Основным критерием является частота пульса (160-180 уд/мин) и т.д.

Таким образом, «модель» данного занятия может выглядеть следующим образом:

1. Структура упражнений – игровая (нумерация задач действий или упражнений 15, 14, 4 и 11, 6 и 15, 13 и т.д.).

2. Продолжительность серий – 4, 6, 8, 10, 12, 14 мин. и т.д.

3. Интенсивность выполнения серий упражнений – от $3/4$ до около-максимальной (пульс 160-180 уд/мин.).

4. Режим чередования серий с отдыхом – каждая последующая серия начинается при ЧСС на уровне 126-130 уд/мин., т.е., перерыв для отдыха до 3 минут.

5. Количество повторений (величина нагрузки) – 6 серий, что составляет в данном случае приблизительно 70% от большой нагрузки.

Следует указать, что продолжительность проведенных серий не является величиной постоянной, ими можно варьировать в разном сочетании в зависимости от тактических потребностей.

В качестве примера короткие серии (4+6+8) соответственно могут заполняться следующими упражнениями:

- 4 мин. – упражнения в «тройках» со сменой позиции, «предложением в адрес», забеганием, нацеленной фланговой передачей и завершающим ударом в створ ворот одним из футболистов – 5 повторений (задача действия 15 на фоне развития скоростной выносливости);

- 6 мин: а) комбинированные действия при $n \times n$ игроков на двое ворот. При срыве атаки команды 1 три игрока мешают развитию атаки команды 2, остальные игроки возвращаются на свою половину поля. При переходе соперника (команды 2) в чужую зону поля, вернувшиеся игроки вступают в борьбу за отбор мяча;

б) игра на двое ворот $n \times n$ игроков. После срыва атаки команда, потерявшая мяч, располагается на половине поля соперника и атакует футболиста, владеющего мячом, не менее, чем двумя игроками. Одновременно с этим «закрываются» ближайшие соперники;

- 10 мин – игра на двое ворот, на площадке, разделённой на три зоны при $2 \times 3 + 2 \times 2 + 2 \times 3$ игроков. Перевод мяча из первой зоны во вторую с созданием численного преимущества в средней зоне за счёт подключения одного из игроков первой зоны. При переводе мяча в третью зону подключаются два игрока средней зоны. При завершении или срыве атаки проводится взаимозаменяемость в парах (задача действия 11 и 13);
- 12 мин – игра на двое ворот $n \times n$ игроков с фланговыми продолжениями атакующих действий и игрой на опережение после нацеленной передачи, то же через центр, по диагоналям, после стенки или игра $n \times n$ на половине поля «один в один» в двое + одни ворота (малые). Перемещение соперника при отборе мяча различными приёмами (задачи действия 15 и 16);
- 14 мин – игра на двое ворот $n \times n + n \times n$ игроков с подключением по флангу одного из футболистов обороны с соблюдением ширины поля, фланговым «предложением», созданием численного преимущества на фланге, нацеленной передачей и игрой на опережение при завершении атаки (задача действия 13).

При составлении программы тренировочного процесса необходимо учитывать некоторые особенности, касающиеся соотношения количества тренировочных занятий разной направленности в зависимости от отдельных частей подготовительного, соревновательного, переходного периодов. Для каждой части периодов необходимы определённые соотношения тренирующих средств. Эти соотношения зависят от уровня функциональных возможностей перед началом первой части подготовительного периода, уровня функциональных способностей их реализовать, скорости изменения указанных свойств, стойкости, адаптации.

Литература:

1. В. Лобановский. Бесконечный матч. – М.: Физкультура и спорт, 1989 г. – 154 с.
2. О. Блохин. Гол, который я не забил. – Киев: «Молодь», 1981 г. – 160 с.

Колоніна Л.Г.

концертмейстер

Мелітопольського державного

педагогічного університету

імені Богдана Хмельницького

МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Ключові слова: компетентність, концертмейстерська діяльність, професійно значущі вміння / competence, accompaniment activities, professionally important skills.

Проблем професійної підготовки концертмейстерів та мистецтву акомпанементу взагалі присвячені дослідження і методичні праці, де розглядаються проблеми подолання піаністичних труднощів, методи навчання читання з листа і транспонування, питання творчої взаємодії соліста і концертмейстера (Р.А. Верхолаз, В.В. Подольская, Е.Б. Брюхачева, Е.М. Шендеровіч). В окремих роботах розглядається специфіка різних профілів концертмейстерської діяльності, починаючи з роботи оперного концертмейстера (К.Л. Віноградов, М.Г. Мірлас), концертмейстера хореографії (Г.А. Безуглая, М.В. Савельєва) та закінчуючи специфікою роботи концертмейстера хору (Г.Г. Тенюкова, І.А. Шатова). Однак, дані всіх цих праць не дають нам можливість окреслити професійні компетенції музиканта-виконавця і не дають відповіді на питання, якими педагогічними засобами і методами можна забезпечити їх ефективне формування.

На основі вивчення та аналізу наукових і методичних праць з теорії та практики концертмейстерської діяльності можна визначити, що в даний час діяльність концертмейстера передбачає не тільки вузькоспрямовану діяльність, тобто музичний супровід занять, але і необхідність тісного взаємозв'язку "концертмейстер-педагог". Це призводить до висновку, що концертмейстерський діяльність пов'язана не тільки з безпосереднім виконавством, як музиканта-піаніста, а й має в собі аспект навчально-професійної діяльності. Саме цим визначається і обсяг необхідних концертмейстеру знань, умінь і навичок, зміст цих знань і методи їх передачі, а також розвиток особистісних якостей концертмейстера. Відмітною рисою вдосконалення майстерності кожного концертмейстера є індивідуальний шлях, який формується специфічними особливостями характеру і особистими претензіями, де обов'язки і способи дій не прописані чітко, залишаючи за фахівцем право їх широкого вибору [3].

Для того, щоб правильно визначати шляхи формування і вдосконалення майстерності майбутніх концертмейстерів потрібно чітко усвідомлювати сутність професійних компетенцій, актуальних в рамках діяльності концертмейстера:

Психолого-педагогічна компетентність – знання особливостей і властивостей вікових етапів в житті людини, а також управляти процесами професійно-особистісної діяльності, контролю за своїми емоційними проявами, які допоможуть знайти оптимальні шляхи розвитку комунікативних компетенцій: концертмейстер-учні; концертмейстер-колеги.

Науково-дослідницька компетентність – вміння аналізувати, порівнювати, систематизувати, робити діагностику і оцінку отриманих результатів, виявляти оптимальні методи, а також вести експериментальну діяльність. Вона взаємопов'язана і з **методичної компетентністю**, яка передбачає теоретичну інформованість з предметів методики та історії виконавського мистецтва своєї спеціальності, вміння знаходити і впроваджувати в практику сучасні навчально-інформаційні технології в співтворчості з педагогом, з яким працює концертмейстер. Ця компетенція передбачає участь в роботі семінарів-практикумів, конференцій; самоосвіту як форму підвищення педагогічної майстерності.

Педагогіческая компетентність – спільна діяльність концертмейстера, яка виконує соціальне замовлення на формування духовно-моральної особистості, реалізує освітні програми та виховну діяльність.

Компетентність у сфері технічних засобів навчання – реалізація власних професійних можливостей, підвищення інформаційної компетентності, творчої перспективи.

Професійно-технічна (виконавська) компетентність – читання з листа, транспонування, підбір на слух, ансамблевість, акомпанування, художньо-образне мислення, володіння засобами невербальної комунікації для передачі музичної інформації, досвід сценічної поведінки.

Ми бачимо, що наведений набір компетентностей є досить загальним, але в сучасних умовах саме він визначає професійну цілісність майбутнього концертмейстера [2].

І саме на основі вище приведених загально-професійних компетенцій необхідно формувати процес концертмейстерської підготовки майбутніх вчителів музики, в якому буде ставитися завдання розвитку як їх виконавської активності, так і навчально-педагогічного аспекту. Спираючись на ці висновки ми теоретично виділили наступні методи:

Метод семантичного аналізу фортепіанної партії який дозволяє зробити аналіз музичного тексту, сприйняття і інтерпретація якого вимагають від виконавця-концертмейстера глибоких знань жанрово-стильових особливостей музичного мистецтва і грамотного прочитання музичного тексту: мотивів та фраз, інтонацій, метро-ритму тощо. При цьому майбутній викладач музичного мистецтва повинен навчитися самостійно знаходити виконавські прийоми, відповідні стилістичними особливостями музичної мови виконуваного твору. Даний метод направлений на розвиток переважно когнітивного і емоційного компонентів виконавської активності.

Метод уявної оркестровки фортепіанної фактури спрямований на формування звукової культури і досягнення звучання, що імітує оркестр в акомпанементі, а також на розвиток важливого для професійної діяльності майбутнього викладача музичного мистецтва тембрового слуху. Цей метод сприяє розвитку переважно когнітивного і дієво-практичного компонентів виконавської активності.

Метод рефлексії власного виконавського досвіду сприяє розвитку всіх компонентів виконавської активності майбутнього концертмейстера, особливо мотиваційного. Рефлексія власного виконавського досвіду як частина професійної рефлексії дозволяє аналізувати конкретні сценічні ситуації, пов'язані або з вдалими моментами сценічних виступів, або з виниклими труднощами в процесі виконання, і акти-

візувати знання, вміння і навички в їх неповторною індивідуальної забарвленням, а також сприяє адекватної самооцінці.

Метод саморегуляції творчого естрадного самопочуття направлений на розвиток переважно мотиваційного компонента виконавської активності і полягає в пошуку шляхів досягнення оптимального концертного стану. Він дозволяє підібрати з переліку прийомів, які запобігають негативні прояви естрадного хвилювання. Крім прийомів, загальних для виконавців різних спеціальностей і рівня підготовленості існують ряд прийомів, специфічних для концертмейстерської майстерності майбутніх вчителів музики, якими реалізується метод саморегуляції сценічного самопочуття: попередня адаптація до конкретних сценічних умов (акустиці приміщення, кількості і розташуванню партнерів ансамблю, висвітлення, висоті стільця); застосування різних форм взаємодії з партнером ансамблю: управління, наслідування, діалог; заняття на різних ролях і піаніно для вироблення швидкої адаптації до їх особливостям, тощо [5].

Підсумовуючи вказане вище ми хочемо акцентувати увагу на тому, що формування і розвиток концертмейстерської майстерності майбутніх викладачів музичного мистецтва – це у першу чергу розвиток творчої індивідуальності, сприйнятливості до педагогічних інновацій, здібностей адаптуватися до зміни педагогічному середовищі, який треба розглядати через призму професійних компетенцій саме концертмейстерської діяльності.

Оволодіння такими концертмейстерськими компетенціями є складним і тривалим процесом, який здійснюється на аудиторних заняттях в університеті, у процесі самостійної домашньої роботи та під час виконавської і педагогічної практик, спираючись на метод семантичного аналізу фортепіанної партії, метод уявної оркестровки фортепіанної фактури, метод рефлексії, метод саморегуляції творчого естрадного самопочуття, коли студенти набувають досвіду різноманітної акомпаніаторської і музично-творчої діяльності.

Література:

1. Виноградов К.Л. О специфике творческих взаимоотношений пианистаконцертмейстера и певца // Музыкальное исполнительство и современность: Сб. статей / Сост. М.А. Смирнов. – М.: Музыка, 1998. – С. 38.
2. Дубровина Ю.В. Система взаимоотношений концертмейстера и дирижёра при работе с хором / Ю.В. Дубровина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ramhor.edumsko.ru.
3. Искусство концертмейстера: Учебное пособие для вузов / Под ред. В.Н. Чачавы. – СПб., 2004.
4. Кубанцева Е. И. Концертмейстерский класс : учеб. пособие / Е. И. Кубанцева. – М.: Издательский центр „Академия”, 2002. – 192 с.
5. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности. Проблемы, суждения, мнения / Г.М. Цыпин. – М., 1994.

Волянский Р.С.

канд. техн. наук, доцент,
Днепродзержинский государственный
технический университет

Садовой А.В.

докт. техн. наук, профессор,
Днепродзержинский государственный
технический университет

ПОДГОТОВКА СТАТЕЙ В МЕЖДУНАРОДНЫЕ ЖУРНАЛЫ. НАПИСАНИЕ ВВЕДЕНИЯ

Аннотация: *Изложены вопросы подготовки научных статей, имеющих структуру AIMRAD. Рассмотрена структура введения и указаны основные требования и конструкции, используемые при его написании.*

Ключевые слова: научная статья, введение, иностранный язык.

Keywords: scientific paper, introduction, foreign language

Введение. В настоящее время интеграционные процессы охватывают большое количество различных сфер человеческой деятельности. Одной из таких сфер является научная деятельность, качественное ведение которой невозможно без использования результатов предыдущих исследований и которая изначально ориентирована на дальнейшее использование полученных результатов широкой научной общественностью. Эти результаты обнародуются на различных научных мероприятиях и публикуются в научных изданиях. Ввиду того, что эти издания публикуются в различных странах, на различных языках, с различными стандартами, формами и обычаями представления информации, разбор этих публикаций и вычленение из них информации, интересующей исследователей из других стран, может превратиться в задачу, сопоставимую по сложности с выполнением собственных исследований. Поэтому возникает задача стандартизации представления научных результатов в печатных изданиях.

Одним из способов решения этой задачи является подготовка публикаций на одном из языков международного общения в соответствии со строго определенным порядком изложения информации. Анализ сайта DOAJ.org, который является одной из наукометрических баз и индексирует почти 9000 научных изданий со всего мира, показал, что самым распространенным языком научных публикаций является английский – в базе зарегистрировано более 6300 журналов, которые принимают к публикации статьи на английском языке. Поэтому в дальнейшем будет рассматриваться подготовка научной статьи именно на английском языке.

В настоящее время при оформлении научных статей стандартом де-факто является стандарт AIMRAD [1], который определяет структуру научных статей, отражающих результаты исследований в технических дисциплинах. В соответствии с этим стандартом статья должна состоять из следующих блоков:

- аннотации (abstract), в зависимости от требований издательства обобщающей основные полученные результаты или структуру всей статьи в целом.

- введения (introduction), поясняющего читателю актуальность решаемой задачи, отражающего предыдущие исследования и намечающего задачи, которые решаются в работе;
- методов исследования (methods), содержащего всю информацию, необходимую для повторения выполненного исследования;
- результатов (results), отражающих полученные в ходе исследования новые научные знания;
- обсуждение (discussion) или выводы (conclusion), обобщающие полученные результаты и формулирующие выводы по выполненному исследованию.

Приведенная структура статьи в обязательном порядке дополняется перечнем используемой литературы.

Несложно видеть, что структура AIMRAD несколько отличается от структуры научных статей, принятой на территории нашей страны, поэтому возникает актуальная задача анализа каждого из блоков этой структуры и выработки рекомендаций по их написанию. Решению этой задачи будет посвящен ряд статей. Настоящая статья посвящена написанию введения.

Постановка задач исследования. Целью настоящей статьи является определение требований к введению научной статьи, построенной в соответствии со стандартом AIMRAD, выяснение структуры этого раздела и используемые при его написании устойчивые слова, выражения и грамматические конструкции.

Материалы исследования. Подготовка любой научной публикации или ее части связана с поиском ответов на три вопроса: С чего начать? Какую информацию и в какой последовательности выдавать? Чем закончить?

В рамках научной статьи в целом ответ на первый и третий вопросы кроется в симметричности введения и выводов – для задачи, поставленной во введении, обязательно должно быть показано ее решение в выводах. При этом распространенным является такой подход: введение начинается с общих глобальных проблем и задач, которые стоят перед обществом, и постепенно сводится к частной решаемой задаче. Выводы имеют обратную структуру – начинаются с отражения результатов конкретного выполненного исследования, а затем показывается роль и место этих результатов в решении общей задачи/проблемы, поставленной во введении. При подготовке и написании введения рекомендуется использование так называемых открытых предложений, вызывающих у читателя интерес и побуждающих его ознакомиться с основным материалом статьи.

В соответствии с рекомендациями, приведенными в монографии [2], введение научной статьи может иметь следующую структуру:

1. Определяется значимость темы исследования.
2. Дается общая информация, необходимая для понимания важности выполненных исследований.
3. Приведенная информация детализируется путем введения специфичных терминов, определений, области применения, экономического, социального эффектов и т.д.
4. Описывается общая решаемая проблема/задача.
5. Осуществляется переход от общей проблемы/задачи к обзору литературы.

6. Приводится краткий обзор ключевых исследовательских проектов в рассматриваемой области.
7. Описываются пробелы в существующих исследованиях, и ставятся задачи исследования.
8. Дается краткая характеристика статьи и ее структуры.
9. Приводится подробная информация об используемой методологии.
10. Формулируются основные полученные научные результаты.

Обобщая приведенную структуру можно выделить четыре основных блока, которые образуют введение:

- I. Демонстрация важности выполняемых исследований. Предоставление общей информации, необходимой для понимания сути исследования. Определение используемых терминов и ключевых слов. Описание существующей проблемы/задачи.
- II. Аналитический обзор выполненных ранее исследований.
- III. Недостатки и пробелы известных решений и исследований.
- IV. Характеристика статьи.

В качестве примера введения, соответствующего приведенной структуре и блокам, рассмотрим фрагмент текста, приведенный в монографии [2], (табл.1). В этом фрагменте каждому предложению соответствуют два символа, которые определяют его положение в соответствующем блоке и структуре.

Таблица 1 демонстрирует разложение введения на блоки, однако не отражает разбиение текста на абзацы. В то время как такое разбиение является весьма важным, поскольку позволяет упростить чтение статьи за счет беглого знакомства с начальными предложениями каждого абзаца.

Поэтому правилом хорошего тона считается формирование каждого абзаца таким образом, чтобы после прочтения первого предложения был понятен его смысл, и можно было сделать вывод о целесообразности дальнейшего чтения.

Следующей особенностью научной статьи является то, что в отличие от русского и остальных славянских языков, в английском языке весьма важным является правильное использование конструкций, определяющих время, к которому относится тот или иной факт или действие.

В научных статьях используются следующие времена:

Present Simple – для отражения известных фактов и результатов, полученных авторами в ходе выполнения исследования.

Past Simple – для отражения известных фактов и действий, которые были сделаны в прошлом и неактуальны в настоящем. Это время используется в аналитическом обзоре для демонстрации предыдущих достижений, а также для формулировки целей и задач, которые ставили перед собой авторы и которые к моменту написания статьи уже решены.

Present Perfect – для отражения известных фактов и действий, которые были сделаны в прошлом, однако являются актуальными и в настоящем. В этом времени удобно показывать актуальность исследований.

Необходимо отметить, что указанные времена глаголов могут образовывать как активные, так и пассивные конструкции. В соответствии с рекомендациями, приведенными в монографии [2], необходимо ограничить использование

Таблица 1

Разложение введения на блоки

Блок	Функция	Предложение
1	2	3
I.	1.	Poly lactide (PLA) has received much attention in recent years due to its biodegradable properties, which offer important economic benefits.
	2.	PLA is a polymer obtained from corn and is produced by the polymerisation of lactide.
	3.	It has many possible uses in the biomedical field [1] and has also been investigated as a potential engineering material. [2,3]
	4.	However, it has been found to be too weak under impact to be used commercially. [4]
II.	5.	One way to toughen polymers is to incorporate a layer of rubber particles [5] and there has been extensive research regarding the rubber modification of PLA.
	6.	For example, Penney et al. showed that PLA composites could be prepared using blending techniques [6] and more recently, Hillier established the toughness of such composites. [7]
III.	7.	However, although the effect of the rubber particles on the mechanical properties of copolymer systems was demonstrated over two years ago, [8] little attention has been paid to the selection of an appropriate rubber component.
IV	8.	The present paper presents a set of criteria for selecting such a component.
	9.	On the basis of these criteria it then describes the preparation of a set of polymer blends using PLA and a hydrocarbon rubber
	10.	This combination of two mechanistically distinct polymerisations formed a novel copolymer in which the incorporation of PI significantly increased flexibility.

пассивных форм, чтобы не смущать читателей отсутствием лица, выполнившего или выполняющего те или иные действия. При этом допускается использование местоимений «it», «we» и т.д. Использование вводных слов и глаголов в правильных формах и временах значительно повышает читаемость статьи и делает ее понятной большой группе лиц.

Однако помимо грамматических существуют и другие особенности, связанные с подготовкой статей вообще и введений в частности. Одной из таких особенностей является установка связей между отдельными предложениями, что позволяет сделать чтение быстрым и приятным. В то время как пренебрежение связями между предложениями будет заставлять читателя возвращаться к уже прочитанному в попытке понять ход мыслей автора.

Для решения указанной проблемы служат следующие приемы:

Повторение части предложения.

Например «The pattern of inflammation during an asthma attack is different from that seen in stable asthma. In stable asthma the total number of inflammatory cells does not increase. »

Использование местоимений вместо повторяющихся слов.

Например «Many researchers have suggested ways of reducing cost without affecting the quality of the image. These ways rely on data structures built during a preprocessing step. »

Таблица 2

Вводные слова для определения причинно-следственных связей

№	Слово/словосочетание	Перевод
1.	Due to	Из-за; благодаря; в силу; в связи; за счет
2.	On account of	По причине; в силу; в связи; вследствие
3.	The fact that	Дело в том, что; тот факт, что
4.	In view of	С учетом; в связи с; ввиду того, что
5.	As	В виде; как; так как; в качестве; как и
6.	Because	Потому как; потому что; из-за; так как
7.	Since	Поскольку; с; так как; с тех пор

Таблица 3

Вводные слова для противопоставления фактов

№	Слово/словосочетание	Перевод
1.	2	3
2.	However	Однако; тем не менее; вместе с тем; но
3.	2	3
4.	Whereas	В то время; поскольку; принимая во внимание
5.	But	Но; а; кроме; однако
6.	On the other hand	С другой стороны; зато
7.	While	В то время как; пока; несмотря на то
8.	By contrast	В отличие; в противоположность

Использование точек с запятыми или конструкций типа «which».

Использование вводных слов.

Например «Although it was difficult, a solution was eventually found».

В научных статьях распространенным является ряд вводных слов, которые используются для функций, приведенных в таблицах 2-5.

Использование большого количества вводных слов и выражений позволяет разнообразить письменную речь, что особо важно для носителя языка.

Выводы. Резюмируя приведенные рекомендации, можно утверждать, что:

1. Введение научной статьи подготовленной в соответствии со стандартом AIMRAD состоит из четырех основных блоков, в которых отражена актуальность исследования, приведен обзор ранее выполненных исследований, указаны их недостатки и сформулированы задачи исследования, приведена структура работы.
2. Установлено, что из всего многообразия времен английских глаголов в научных статьях используется три простейшие формы Present Simple, Present Perfect и Past Simple, которые должны применяться в активной форме.
3. Определены методы, которые позволяют улучшить читаемость научной статьи путем применения особых грамматических, лексических и стилистических конструкций.

Приведенные в статье рекомендации и выполненный обзор может быть полезен аспирантам, обучающимся по программе подготовки докторов философии и молодым ученым, планирующим публикации в зарубежных изданиях.

Таблица 4

Вводные слова для фокусировки на сложности выполненных исследований

№	Слово/словосочетание	Перевод
1.	Although	Хотя; несмотря на то, что
2.	Even though	Хотя; даже несмотря; даже если; даже при
3.	Though	Хотя; даже
4.	Despite	Несмотря; вопреки
5.	In spite of	Несмотря на; вопреки
6.	Regardless of	Вне зависимости от; независимо
7.	Notwithstanding	Не смотря на; независимо; невзирая; вопреки
8.	Nevertheless	Тем не менее; однако; вместе с тем
9.	However	Однако; но; тем не менее
10.	Yet	Все же; еще; пока; однако
11.	Nonetheless	Тем не менее; все же; несмотря на
12.	Even so	Даже так; все же; даже в этом случае

Таблица 5

Вводные слова для дополнения

№	Слово/словосочетание	Перевод
1	2	3
1.	In addition	К тому же; кроме того; в добавок
2.	Moreover	Более того; при этом; кроме того
3.	Furthermore	Более того; кроме того
4.	Apart from that	Кроме того; помимо этого
5.	Also	Также; и; кроме того
6.	Secondly	Во-вторых
1	2	3
7.	In the second place	Во-вторых
8.	What is more	Больше того; к тому же; более того

Перечень ссылок

1. Hartley J. Academic writing and publishing. New York.: Taylor and Francis Group, 2008. – 209p.
2. Glasman-Deal H. Science research writing for non-native speakers of English. Singapore.: World Scientific Publishing, 2009. – 272p.

Герасимчук В.П.

кандидат педагогічних наук,

старший викладач

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний

педагогічний університет

імені Григорія Сковороди»

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Проблема розвитку рефлексії є однією з ключових в психології. Вона широко обговорюється в рамках зарубіжних і вітчизняних психологічних досліджень. Вивчення структури рефлексії, динаміки її розвитку представляє великий інтерес, оскільки дозволяє наблизитися до розуміння механізмів формування особистості [2].

Світ рефлексії різноманітний, багатий і індивідуальний в кожній людині. Здатність рефлексії дає можливість людині формувати образ і сенс життя, дій. Найважливішою особливістю рефлексії є здатність керувати власною активністю відповідно до особистісних цінностями і смислами, формування і перемикавання на нові механізми у зв'язку зі зміненими умовами, завданнями діяльності [5].

Дослідження щодо розвитку рефлексії в підлітковому віці є найбільш актуальними. У зв'язку з переходом від дитинства до юності в підлітковому віці відбуваються зміни пов'язані з кардинальними перетвореннями в сфері свідомості, діяльності, системи взаємин, формуванні організму в процесі статевого дозрівання, що справляє помітний вплив на психофізіологічні особливості підлітка. Для того щоб він зміг зрозуміти себе, свій внутрішній стан, почуття, переживання, контролювати і регулювати свої дії, розвивати свій внутрішній світ, спілкування, яке займає величезне місце в житті підлітка, йому необхідно розвивати рефлексію [6].

Внутрішній світ особистості і рефлексія здавна привертала увагу представників різних областей наукового знання, рефлексія – одна з центральних проблем філософії і психології, її значення обумовлене тим, що вчення про рефлексія складає методологічну основу вирішення не лише теоретичних питань, але і практичних завдань. Проблематика рефлексії і процесу його формування залишається незмінно актуальною впродовж всього розвитку психологічної науки і практики [1].

Рефлексія і формування особистості в сучасній психології розглядаються як внутрішньо взаємозв'язані процеси (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубінштейн, В.В. Столін, П.Р. Чамата і ін.) [1; 2; 4; 6]. В період активного формування нової соціально-психологічної реальності, з одного боку, розширюються перспективи вільного розвитку і самоствердження особистості, відроджується інтерес до невикористаних ресурсів індивідуальності. З іншого боку, значні суспільні перетворення змінили умови, що впливають на формування особистості. У цих умовах зростає роль рефлексії як ведучого конструкта в становленні і розвитку особистості.

Сучасні дослідження рефлексії дозволяють виділяти такі її функції як диференційованість і інтегрованість, представленості своїх переживань людини про

себе самого й з'ясування кордонів власної представленості у світі, адаптованість до зовнішніх умов, створення нового змісту свого існування, розвиток самопізнання.

Недостатня розробленість тематики рефлексії не дає можливість цілісно оцінити структурну організацію цього феномена. Через це, нами пропонується розглядати такі змістовні компоненти рефлексії як: рефлексивність тілесного "Я", рефлексивність своїх почуттів і емоцій, рефлексивність інтелектуальних операцій "Я" і рефлексивність ціннісного світоглядного, духовного початку "Я" [2].

Сучасний стан проблеми умов становлення рефлексивності дає її фрагментарні описи, а також уявлення про те, що дотепер не було спроб опису й досліджень умов становлення рефлексії. Теоретичний синтез окремих описів умов розвитку рефлексивності дозволяють виділити такі основні умови [2; 3]:

- діалог, що є розмовою рівних суб'єктів;
- активна участь із боку індивідів;
- незвичайність або ситуація, що спантеличує, людину;
- відкритість своїх переживань і думок перед іншими людьми;
- наявність свідомого розуміння, інакше кажучи, можливості працювати над

інтерпретацією контекстів;

– баланс між проблематичністю ситуації й підтримкою особистості, а для цього потрібно ефективний зворотний зв'язок;

– свідомий вибір самою людиною і його автономність у цьому виборі;

– усвідомлення своїх переживань про тілесну, почуттєву, інтелектуальну й духовну сутності.

Отже, у науковій літературі існує безліч точок зору на проблему рефлексії. У сучасних енциклопедіях рефлексія визначається як розумовий (раціональний) процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мови, досвіду, почуттів, станів, характеру, ставлення до себе і до інших, своїх завдань, призначення і так далі [7].

Рефлексія в соціальній психології виступає у формі усвідомлення діючим суб'єктом – особою або спільністю – того, як вони насправді сприймаються і оцінюються іншими індивідами чи спільнотами.

Рефлексія – це не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як інші знають і розуміють «рефлектуючого», його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні (пов'язані з пізнанням) уявлення. Коли змістом цих уявлень виступає предмет спільної діяльності, розвивається особлива форма рефлексії – предметно-рефлексивні відносини [2].

Рефлексія включає такі процеси як розуміння і оцінка іншого. За допомогою рефлексії досягається співвіднесення своєї свідомості, цінностей, думок з цінностями, думками, стосунками інших людей, групи, суспільства, нарешті, із загальнолюдськими.

Світ рефлексії різноманітний, багатий і індивідуальний в кожній людині. Саме здатність до рефлексії дає можливість людині формувати образи і смисли життя, дій, блокувати неефективні. Найважливішою особливістю рефлексії є її здатність керувати власною активністю відповідно до особистісних цінностей і смислів, формувати і переключатися на нові механізми у зв'язку зі зміненими умовами, цілями, завданнями діяльності. Рефлексія забезпечує осмислення минулого і передбачення майбутнього.

Таким чином, рефлексія – це здатність людини поглянути на себе з боку, проаналізувати свої дії і вчинки, а при необхідності перебудувати їх на новий лад [3].

Рефлексія – це усвідомлення учнями отриманих результатів на уроці. Рефлексія з точки зору методики навчання дає можливість більш чітко та виразно закріпити у свідомості учня досягнутий результат. При цьому слід мати на увазі, що рефлексія спрямована не на кількісний аналіз здобутих знань та умінь, а головним чином на якість засвоєних понять учнем. Тобто ключовим моментом буде обговорення не про кількість сторінок тексту, який запам'ятав учень, а що саме він усвідомив на даному уроці, і як він це розуміє [2].

Найбільш природно та зручно проводити рефлексію у вигляді колективного обговорення через спеціально підготовлені учителем запитання. Учень, який досяг навіть найменшого результату завжди буде готовий його обговорити.

Інакше кажучи рефлексія працює завжди за будь-якого результату, і дає змогу досить раціонально задіяти свідомість учня. Цінність рефлексії з точки зору проєктного навчання полягає в тому, що вона допомагає учням у ході обговорень, аналізувати та відповідно планувати свою подальшу діяльність. Рефлектуючи на уроці учень поступово навчається прогнозувати та планувати не лише в проєктній діяльності але й переносить та реалізує ці уміння в повсякденне життя.

На уроках технології в загальноосвітній школі ефективним засобом розвитку рефлексії у підлітків є запровадження «рефлексивного щоденника». Рефлексивний щоденник являє собою ілюстрований «зошит».

До кожної теми уроку то технології розроблені різні рефлексивні моменти. Також після кожного завдання учнем пропонується самостійно оцінювати свою діяльність за запропонованими критеріями. Також оцінка проводиться педагогом [2].

Таким чином, зміст даного рефлексивного щоденника педагог може здійснювати оцінку індивідуальних освітніх досягнень на основі самооцінки, що робить процес оцінювання більш об'єктивним.

Ціль “рефлексивного щоденника” [3]:

- розвиток і підтримка зацікавленості учнів у вивченні уроків з технології;
- навчання підлітків самооцінки своєї діяльності, їхньої мотивації на пізнавальну активність;

- формування рефлексивних умінь, умінь здійснювати адекватну самооцінку власної діяльності.

Задачі “рефлексивного щоденника” [3]:

1. Заохочувати активність і самостійність дітей що навчаються, розширювати можливості навчання і самонавчання;

2. Розвивати навички рефлексивної й оцінної діяльності учнів;

3. Формувати уміння учитися. Організувати власну навчальну діяльність.

Рефлексивний щоденник учень має заповнювати як під час уроку, так і позаурочний час. Аналізуючи зміст даного рефлексивного щоденника педагог може здійснювати оцінку індивідуальних освітніх досягнень на основі самооцінки, що робить процес оцінювання більш об'єктивним [4].

Здатність до рефлексії дає можливість людині формувати образи і сенс життя, дій. Найважливішою особливістю рефлексії є їх здатність керувати власною активністю відповідно до особистісних цінностями і смислами, формувати і переключатися на нові

механізми у зв'язку зі зміненими умовами, цілями, завданнями діяльності. Рефлексія забезпечує осмислення минулого і передбачення майбутнього. Чим більш розвинені рефлексивні здібності, тим більше рефлексивних моделей (способів), тим більше можливостей для розвитку і саморозвитку знаходить особистість. У підлітковому віці рефлексія розвивається особливо бурхливо, що дозволяє підлітку дослідити як свої психічні процеси, так і свої особистісні особливості, які у комунікаціях і поведінці з людьми. А для того щоб сформувати кожного як комунікабельність, соціально активну особистість, розвиток рефлексії стає необхідною умовою вирішення цього завдання. Бо тільки людина з розвинутою рефлексією в стані ставити перед собою успішно значимі цілі і знаходити індивідуальні шляхи їх досягнення [4; 6].

Багато в чому саме міра розвиненості у людини здатності осмислювати навколишній світ і себе в ньому дозволяє йому знаходити соціально цінні, особистісно значущі і реальні способи реалізації себе в спілкуванні і активного життя.

1. Щоб підвищити рівень розвитку рефлексії у підлітків вчителю трудового навчання необхідно створити обстановку в якій підлітки могли б підготувати тіло і психіку до діяльності, зосередитися на своєму внутрішньому світі.

2. Необхідно допомогти підлітку звільнитися від зайвого фізичного та нервового напруження, зняти емоційну та поведінкову закріпленість.

3. Щоб розвивати рефлексію вчителю трудового навчання необхідно враховувати всі особливості вправ спрямованих на її розвиток.

4. Необхідно враховувати ступінь розвитку різних видів рефлексії, для того щоб цілеспрямовано розвивати той чи інший вид рефлексії.

5. Не можна залишати без уваги підлітків з низьким рівнем розвитку рефлексії.

Слід розвивати в них рефлексію для того, щоб підвищити прагнення до самопізнання, осмислення навколишнього світу і себе в ньому, що дозволить підлітку знаходити соціально цінні, особистісно значущі і реальні способи реалізації себе в спілкуванні і активного життя.

Список використаної літератури

1. Божович Л.І. Вибрані психологічні праці / Л.І. Божович. – М. : Просвещение : 1995. – 369 с.
2. Великий психологічний словник / під ред. Б.Г. Мещерікова, В.П.Зінченко. – М. : ОЛМА-Пресс, 2004. – С. 58-69.
3. Виготський Л.С. Педагоги підлітка: проблема віку / Л.С. Виготський // Собр.соч. : У 6т. – М., 1984. – Т.3, 4. – 389 с.
4. Рубінштейн С.Л. Принцип творчої самодіяльності / С.Л. Рубінштейн // Питання філософії. – 1989. – № 4. – С. 51-55.
5. Столін В.В. Самосвідомість особистості / В.В. Столін. – М. : Знание. – 1983. – 512 с.
6. Шевандрин Н.І. Психодіагностика, корекція і розвиток особистості / Н.І. Шевандрин. – М. : Видавництво МДУ 1999. – 332 с.

Марков Д.Ф.

викладач, завідувач лабораторії
«основ електротехніки та загальної фізики»
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Ключові слова: освіта, творчість, творчий потенціал, творча майстерність, творчі здібності, художня культура, майбутній вчитель технологій.

Keywords: education, creativity, creative potential, creative skills, creative abilities, artistic culture, the future teacher of technology.

Зі зміною ідеологічних, соціальних і економічних пріоритетів суспільного розвитку змінюються вимоги до освіти, зокрема до трудової підготовки молоді, до рівня конкурентоздатності випускників шкіл на ринку праці. Це передбачає посилення спрямованості трудового навчання і виховання на розвиток творчих можливостей учнів, їхню підготовку до фахового самовизначення в умовах ринкової економіки. Крім того, ринкові умови господарювання передбачають необхідність швидкої соціальної і психологічної адаптації, фахової мобільності робітників, що, в свою чергу, потребує нових підходів, цілеспрямованих засобів підготовки учнів до важливого життєвого вибору, фахового самовизначення.

Цілеспрямоване формування особистості, здатної творчо підходити до праці в будь-якій сфері людської діяльності – найважливіше завдання, що стоїть перед сучасною школою. Змінилися соціально-економічні умови життя, відбулася зміна парадигми вітчизняної освіти. Установка на творчість обумовлена швидким темпом зміни параметрів навколишнього світу. А це, у свою чергу, викликає в людини потребу в адаптації, пристосуванні до цих постійних змін. Прагнення реалізувати дану потребу приводить до формування здатності адекватного реагування на зміну умов, що виражається в думках, справах і вчинках, що носять пошуковий, творчий характер. Дії за шаблоном, засновані на набутих знаннях і відомих способах діяльності уже не можуть задовольнити вимозі адаптації до змін, що відбуваються. Навпроти, жорстко задані і некритично засвоєні зразки дій перешкоджають прояву творчості.

Це протиріччя змушує шукати інші, нові підходи до навчання в загально-освітній школі, де закладаються основи особистісного розвитку людини, щоб випускники були готові до самореалізації в майбутньому дорослому житті.

Для однозначності розуміння звернемося до термінології і розкриємо сутність уживаних у даному тексті понять. Під *творчістю* в узагальненому виді розуміється цілеспрямована діяльність людини із створення нових цінностей, що мають суспільне значення. *Самореалізація* в психолого-педагогічній літературі розглядається як максимальне розкриття творчої здатності [12, с.56]. *Творча здатність*, так само, як і *творчий потенціал* – інтегративна характеристика особистості. У її структуру

входять мотиваційний, інтелектуальний, комунікативний, світоглядний, моральний, естетичний компоненти [2].

Творчий потенціал і творча здатність співвідносяться як потенційне й актуальне. Загальновідомо, що особистість розвивається в діяльності. Творчості не можна навчити показом або розповіддю. Творчі якості особистості можуть бути розвиті тільки в діяльності, що носить продуктивний, творчий характер. При наявності діяльнійшої *активності* творчий потенціал, розкриваючись і розвиваючись, перетворюється в творчу здатність, тобто в здатність творчо підходити до будь-якої діяльності (у цьому полягає універсальний характер творчої здатності).

Художня діяльність відіграє унікальну роль у розвитку учнів загальноосвітньої школи. На думку японців, приміром, їх світове лідерство в галузі технологій визначається багато в чому вихованням у всіх дітей без винятку художніх нахилів. Зауважено, що людина, яку з дитинства вчать „творчо любити красу”, не може свою роботу виконувати абияк. Навпаки, вона буде прагнути будь-яку роботу робити якнайкраще, намагаючись у саму рутинну працю внести творчі елементи [9].

Вирішальну роль у розвитку і збереженні мистецтва зіграла праця. Декоративно-ужиткове мистецтво стоїть на стику образотворчих мистецтв і трудової діяльності. Будучи самою багатую і різноманітною галуззю художньої культури народу, воно найдоступніше й для школи. Заняття декоративно-ужитковим мистецтвом сприяють вихованню естетичних почуттів і переживань, без яких духовна культура втрачає будь-який сенс. Трудовий процес дозволяє глибше пізнати закономірності будови, форми, красу виробів, можливості матеріалу і кольору.

Художня обробка природних матеріалів, створення „другої природи” світу предметів розвивають духовні здібності людини. У злагодженій, узгодженій роботі ока, голови і руки виникає почуття правильності, порядку, пластичної координації. Художня творчість містить у собі освоєння культурної спадщини. Народне мистецтво, у тому числі народне декоративно-ужиткове, відіграє важливу роль у системі естетичного навчання і виховання. Відточені поколіннями народні традиції стають основою нового сприйняття сучасності. Культура праці формується, передається з покоління на покоління, чим і сильні традиції в системі культурних відносин.

Усе вищесказане дозволяє зробити висновок, що саме трудове навчання в загальноосвітній школі містить у собі виняткову можливість інтеграції предметно-практичного і художньо-естетичного аспектів діяльності учнів. У такому варіанті відбувається найбільш яскраве втілення і розвиток сутнісних (творчих) сил молодой людини. Однак для цього необхідно вирішити завдання органічного поєднання в трудовому навчанні на основі декоративно-ужиткового мистецтва двох видів художньої активності учнів: сприйняття мистецтва (споживання) і оволодіння практичними навичками (виробництва).

Так само, як культура невіддільна від освіти, так і трудове навчання не повинне йти у відриві від художньо-естетичного розвитку. Трудове навчання в загальноосвітній школі повинне носити художньо-розвивальний характер, а не розглядатися тільки як вивчення ремесла з його технічної сторони. На практиці часто спостерігається зворотне – акцент робиться на репродуктивній, механічній стороні процесу – виготовленні оздобленого виробу. Введення в зміст трудового навчання таких розділів, як „Художня обробка матеріалів”, „Декоративно-ужиткове мистецтво”,

і звичайно ж проектної діяльності дає можливість учителеві цілеспрямовано й ефективно здійснювати творчий розвиток учнів.

Проблема полягає в адекватності підготовки вчителя, в тому, наскільки розвинутий його власний творчий потенціал. Очевидно, що тільки творчий вчитель може виховати творчу особистість.

Учитель – ключова фігура у творчій навчально-пізнавальній діяльності учнів. Практика показує, що різні вчителі, маючи те саме методичне забезпечення, досягають аж ніяк не однакових і не завжди високих результатів у творчому зростанні своїх учнів. І навпаки, інший учитель, який далеко не завжди має відповідні методичні матеріали, домагається значних успіхів у розвитку дитячої творчості. Отже, справа в особистості вчителя, у тому, наскільки він здатний сам здійснювати творчу діяльність, а також організовувати і керувати дитячою творчістю. Звідси напрошується висновок: необхідна адекватна підготовка вчителя для реалізації функції творчого розвитку учнів.

Як розуміти адекватність підготовки вчителя до творчого розвитку учнів? Якщо учень повинен відкривати для себе знання в процесі навчально-творчої діяльності, то завдання вчителя – коректно керувати діяльністю учня. Це, ймовірно, можливо за умови, якщо вчитель:

- 1) компетентний у змісті предмета (і в теорії, і в практиці);
- 2) має власний досвід творчої діяльності;
- 3) володіє інструментарієм педагогіки творчості.

При недотриманні хоча б однієї з перерахованих умов, керівництво навчально-творчою діяльністю дитини навряд чи буде ефективним.

Отже, сьогодні реально позначилися, принаймні, два аспекти розгляду професійно-творчої майстерності вчителя. Перший – учитель як творча особистість. Другий – учитель як організатор і керівник процесу учнівської творчості. У першому аспекті визначається завдання розвитку творчих можливостей самого вчителя як особистості, індивідуальності; у другому – завдання психолого-педагогічної та організаційно-методичної підготовки вчителя. Якщо перший аспект пов'язаний із засвоєнням учителем процедур творчості, оволодінням досвідом власної творчої діяльності на основі знань і дій, то другий аспект відноситься до педагогіки творчості і виражається в засвоєнні вчителем знань про методи, форми, умови й інші компоненти навчально-творчої діяльності учнів і умінні вчителя реалізувати ці знання на практиці. Розведення двох аспектів підготовки вчителя не означає, що їх потрібно розглядати незалежно один від другого. Скоріше, навпаки, дозволяє висвітлити дві важливих сторони однієї проблеми, що підлягають вивченню і розв'язанню.

В умовах девальвації цінностей освіти, меркантилізму і комерціалізації стосунків між людьми, складність вибору майбутнього фахового шляху ще більше загострюється. Вивчення можливостей нових освітніх структур і форм, особливостей і шляхів профілактичної фахової орієнтації набуває виняткове значення в теорії і практиці навчання і виховання.

Ускладнює вирішення проблеми ефективної підготовки учнів до праці і вибору професії відсутність системи випереджувальної підготовки вчителів до роботи в школі, особливо сільській. Наявна система підготовки вчителів будується без врахування типу навчального закладу, де їм доведеться працювати.

Труднощі в організації педагогічного процесу, відсутність елементарних умов життєдіяльності, удосконалення і реалізації творчого потенціалу призводять до текучості педагогічних кадрів, дефіциту вчителів сільської школи. Необхідні докорінні зміни в організації підготовки педагогічних кадрів, що відповідала б вимогам сучасного суспільства до якості освіти з урахуванням специфіки соціально-економічного розвитку села.

Удосконалення системи освіти з урахуванням соціально-економічного розвитку, прогресу науки і техніки диктується необхідністю ґрунтовної підготовки молоді до життя і праці, перебудови стилю і методів управління школою, інтенсифікацією педагогічного процесу, що дозволяє поліпшувати якісні результати при зменшенні витрат вчительської й учнівської праці. Для цього необхідно:

1) продовжити розробки ефективних технологій навчання і виховання з тією метою, щоб праця (продуктивна праця учнів особливо) супроводжувалася інтересом до технології праці, її змісту, збуджувала творчу думку учнів;

2) підготувати методичні рекомендації вчителю з розвитку в школярів найважливішої якості самонавчання – рефлексії, коли учень з об'єкта педагогічної діяльності перетворюється в її суб'єкт;

3) впроваджувати в практику роботи викладачів ідею міжпредметних зв'язків, розширювати область перенесення інтелектуальних умінь на інші навчальні предмети і види пізнавальної діяльності.

Проблема підготовки учнівської молоді до праці і вибору майбутньої діяльності складна і багатогранна, й обґрунтоване її розв'язання можливо за умови єдності дій закладів освіти всіх рівнів і педагогічних навчальних закладів, корінного поліпшення життєдіяльності шкіл усіх типів і системи педагогічної вищої освіти.

Стосовно процесу підготовки вчителя трудового навчання, то ми вбачаємо необхідність проходження ним ще одного, п'ятого рівня, що пов'язаний з відшліфуванням художньо-творчих здібностей майбутнього вчителя в умовах навчання в педагогічному ВНЗ.

Якісно важливим у даних умовах бачиться орієнтація майбутнього вчителя трудового навчання на духовні цінності. Тому в галузі педагогічної освіти виникає необхідність у створенні такого культурно-художнього середовища, яке сприяло б розвитку особистості студента з орієнтацією на пріоритет загальнолюдських цінностей. Особливо це стосується майбутніх учителів трудового навчання, якими часто стають люди з вузькотехнічними інтересами, що не завжди усвідомлюють необхідність гуманістичних пріоритетів у сучасному житті.

До того ж, одним із суттєвих недоліків їхньої професійної підготовки, на наш погляд, є недостатнє залучення студентів до діяльності в художній галузі, відсутність мотивацій до підвищення культурного рівня, умов і засобів активації їхнього духовного, творчого потенціалу.

Це зумовлене зокрема тим, що технічна освіта характеризується диференціацією знань, їх розірваністю, сильною логічною компонентою, яка явно переважає в порівнянні з соціо-культурною і мистецькою складовими знань. Міжпредметні зв'язки відшукуються в міждисциплінарних наукових зв'язках, а не в життєвому діяльнісному і соціальному контекстах. У результаті освіта втрачає культурний, моральний, особистісний, а разом з тим і предметно-змістовний або

предметно-діяльнісний контекст і смисл. Це означає, що відбувається втрата зв'язку освіти і культури, освіти і життя, і навіть освіти і науки [11, с.43].

Проблеми виникають і в розумінні конкретного твору мистецтва як символічного, образного відображення світу. Не завжди студенти в змозі актуалізувати для себе ті сенси, що втілюють в собі твори мистецтва. Досить часто тлумачення суті, ідеї, смислу мистецьких творів у мистецтвознавській, філософській чи в навчально-методичній літературі незрозумілі студентам. Взагалі таку ситуацію можливо пояснити і відсутністю певного культурного досвіду, неспроможністю знайти культурні аналоги в реальній дійсності, неможливістю уявити своє існування в просторі культури, відсутністю внутрішніх духовних стимулів [7].

Молодий учитель найчастіше керується тим, що пишуть про мистецтво в підручниках з мистецтвознавства. Проте далеко не завжди позиції мистецтвознавців відповідають педагогічним запитам учителя, оскільки найціннішим для вчителя є не твір мистецтва, а ті особистісні зміни, що викликаються цим твором у душі дитини.

Однією з актуальних проблем освіти на сучасному етапі є розвиток духовної культури особистості під час керування педагогічним процесом. Проблема полягає в тому, що освіта вже довгий час існує на тлі гострого дефіциту духовної культури. А за переконаннями багатьох науковців [5], саме культура є тим середовищем, яке вирощує і живить особистість. Остання, орієнтуючись на культурні – вони ж загальнолюдські цінності, може піднятися і над простором діяльності, і над колективом, і над самим собою, в тому числі, безумовно, піднятися до рівня колективу або підняти колектив до свого рівня.

У цьому випадку викладач повинен урахувати потребу в свободі самореалізації студента. Під потребою в свободі самореалізації, насамперед, розуміємо свободу вибору форм життєдіяльності, цілей і засобів її досягнення, напрямів і галузей існування. Свобода самореалізації майбутнього вчителя трудового навчання пов'язана з його можливостями і нахилами. Найбільші можливості самореалізації містить у собі творча діяльність студента. До творчої діяльності відносять таку діяльність людини, що, переробляючи старий досвід, створює щось нове, раніше невідоме. Основу творчої діяльності складають уява і фантазія.

Розвиток уяви і фантазії – одне з основних завдань художньої освіти, що допомагає формувати художню культуру особистості, вміння підтримувати й оновлювати культуру своєї країни, постійно удосконалюючись як особистість. Щоб студент навчився творчо мислити, на нашу думку, важливо якнайбільше знайомити його з багатою спадщиною мистецтва і досвідом людства. Для цього необхідний процес переживання і співпереживання, що можна домогтися засобами образотворчого мистецтва, літератури і музики. Знайомство з багатством світової культури і мистецтва також є одним із важливих шляхів формування духовної культури особистості.

Проте, високо оцінюючи роль естетичного сприйняття, не можна забувати і про важливість образотворчих умінь і навичок у розвитку художньо-творчих здібностей майбутнього вчителя трудового навчання. Так, оволодіння малюванням можна розглядати як оволодіння одним із засобів культурного розвитку особистості, що веде до збагачення і перебудови психічних властивостей і здійснює суттєвий вплив на цілісне формування особистості.

Досвід художньо-творчої діяльності, як показали наші дослідження, набувається за умови систематичних вправ у вирішенні спеціально підібраних завдань. Найважливішою умовою розвитку художньо-творчого потенціалу особистості педагога, на нашу думку, є створення творчої атмосфери і вирішення спеціально підібраних завдань, спрямованих на розвиток тих або інших структурних компонентів художньо-творчого мислення.

У зв'язку з філософським переосмисленням сутності освіти [8] важливого значення набувають питання підготовки учителів трудового навчання, здатних здійснити глибинні якісні зміни у своїй діяльності на основі діалектичної єдності традицій і новаторства. Педагог у контексті особистісно орієнтованого підходу виступає не як пасивний виконавець чужих педагогічних рецептів, а як яскрава творча особистість, що реалізує в діалозі з учнем свій світогляд і світорозуміння, здатна розробити власну педагогічну концепцію, програму чи технологію[4].

Специфіка праці вчителя трудового навчання полягає в тому, що педагог поставлений перед необхідністю не лише творчо взаємодіяти з дітьми, а й розвивати їхню творчість (технічну, художню, конструкторську тощо). У той самий час, ситуація в суспільстві характеризується значними контрастами матеріального та духовного життя, глибокою кризою в культурі, освіті, соціально-економічній сфері, втратою усвідомлення людиною життєвої важливості гуманістичних пріоритетів, пошуком нових цінностей. Руйнівна сила процесів, що відбуваються в житті суспільства ставить людину на межу духовно-фізичного виживання. Вона шукає шляхи виходу із цієї критичної ситуації і знаходить їх залежно від вибору своїх життєвих орієнтирів.

В умовах реалізації особистісно орієнтованого принципу освіти у вищих навчальних закладах забезпечуються права студентів на свободу вибору у педагогічному процесі альтернативних варіантів навчальних планів і схем вивчення навчальних дисциплін; альтернативних варіантів технологій навчання; режиму, порядку, логіки і послідовності вивчення дисциплін; основних і суміжних спеціальностей, темпів і строків вивчення як окремих курсів, так і навчання загалом: співвідношення лекційних і практичних занять в годинах; форм і методів навчання, контролю і оцінювання результатів вивчення дисциплін; наукової школи і теми наукової роботи, мети для педагогічної практики, форми випускного державного екзамену.

Крім того, у публікаціях [1; 6] нерідко можна зустріти твердження, що школа, педагогічний ВНЗ готують своїх випускників до вибору майбутньої професії. Тоді можна довести подібне міркування до логічного висновку: значна частина життя людини витрачається лише на підготовку до життя, до праці. Ми принципово не згодні з цим положенням: будь-який школяр, тим більше студент, вже в стінах свого навчального закладу живе повноцінним самостійним життям, нерідко значною мірою проявляючи свої потенційні нахили і здібності. Завдання викладача – створити умови для реалізації кожною молодою людиною своїх можливостей. Педагогічний ВНЗ – це своєрідний стартовий майданчик, звідки його вихованці йдуть у велике життя. І від того, яким буде цей майданчик, багато в чому залежить їхнє майбутнє. Тут формуються найбільш цінні людські якості особистості майбутнього вихователя. Тут він опановує не лише новітню методику навчання, а й засоби здобуття нових знань, розвиває свої творчі здібності.

Умови розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя [3]:

– цілеспрямована орієнтація всієї системи підготовки на образ сучасного вчителя-гуманіста, професіонала, носія провідних ідей національної і загальнолюдської культури;

– виявлення реального стану сформованості в майбутніх учителів професійно-педагогічних потреб, цілей, мотивів, установок, пов'язаних з відповідним напрямом освітньо-виховної діяльності;

– педагогічна діагностика сформованості елементів педагогічної майстерності на довузівському і вузівському етапах тих, хто навчається, та рівня педагогічної майстерності вчителів на післявузівському етапі;

– забезпечення відносної завершеності кожного етапу становлення професіонала при одночасному формуванні у тих, хто навчається, загальної установки на незавершеність процесу професійного становлення в цілому, усвідомлення професійного самовдосконалення, необхідності постійного пошуку шляхів удосконалення власної професійної майстерності;

– орієнтація майбутнього спеціаліста на сприйняття позицій власної активної життєдіяльності, що відповідає за досягнутий рівень професійної майстерності;

– творчий характер професійної підготовки з урахуванням індивідуальних можливостей та особистостей кожного студента;

– забезпечення відповідних умов для активної участі студентів у навчальному моделюванні шляхом створення і відпрацювання моделей педагогічної взаємодії; поширення завдань відпрацювання елементів професійної майстерності на всі дисципліни психолого-педагогічного циклу, розробку та впровадження комплексних, міждисциплінарних видів занять;

– постійні творчі зв'язки із загальноосвітніми школами та закладами освіти на довузівському, вузівському та післявузівському етапах;

Від того, в яких умовах буде проходити формування особистості вчителя, залежить його подальша педагогічна майстерність. Для здійснення художньо-творчої діяльності майбутньому вчителю трудового навчання необхідні певні знання, уміння і навички.

Як зазначається в Українському педагогічному словнику [10, с.338], вміння – це „здатність виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок”. Академік С.У.Гончаренко зазначає, що без знань немає вмінь, оскільки „вміння є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданням, необхідними для його виконання знаннями та застосуванням знань на практиці” [10, с.338].

Яке ж співвідношення між уміннями та навичками? У тому самому педагогічному словнику зазначається, що навички – це „дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними. При наявності навичок діяльність людини відбувається швидше і продуктивніше” [10]. Навички відповідно до видів діяльності поділяють на рухові, мислительні, мовні, інтелектуальні, сенсорні, перцептивні. Очевидно, що художньо-творча діяльність учителя трудового навчання передбачає наявність у нього всіх названих видів навичок.

Висновок. Спираючись на різноманітні підходи до трактування поняття „творчість” у філософії, психології та педагогіці, визначивши її основні показники

у професійній діяльності вчителя та враховуючи специфіку праці вчителя трудового навчання в умовах постіндустріального суспільства, ми розглядаємо художньо-творчу діяльність як важливу складову навчально-виховного процесу.

Зважаючи на високий виховний потенціал декоративно-вжиткового мистецтва та художньо-творчої діяльності на розвиток особистості, визначено необхідність розвитку художньо-творчих умінь і навичок у майбутнього вчителя трудового навчання.

Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави зробити висновок, що основою для розвитку в майбутніх учителів художньо-творчих умінь і навичок є такі умови:

- одночасний розвиток технічного і художнього мислення;
- синтез технічних знань з високою гуманітарною культурою;
- широке використання виховної і розвивальної ролі мистецтва;
- систематичне виконання студентами творчих завдань;
- максимальне врахування індивідуальних здібностей, інтересів та схильностей студентів;
- активна участь майбутнього вчителя в культурному житті ВНЗ, міста, області, країни.

Керуючись тим, що навички формуються „на основі застосування знань про відповідний спосіб дій, шляхом цілеспрямованих планомірних вправлень” [10, с.221], було вирішено створити відповідне навчальне художньо-творче середовище, застосувати особистісно орієнтований підхід, пробудити мотивацію студентів до художньо-творчої діяльності, до самовираження і самовдосконалення.

Література

1. Активные формы учебной работы при изучении общеобразовательных дисциплин в ПТУ. – М.: Высшая школа, 1989. – 49 с.5
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. Монография. – Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 346 с.7
3. Барбіна Є.С. Формування педагогічної майстерності вчителя в системі неперервної педагогічної освіти //Неперервна професійна освіта: Теорія і практика. Ч.2. – К., 2001. – 295 с.15
4. Бех І.Д. Сучасні методологічні напрями виховання особистості //Кримські педагогічні читання: Матер. міжнародної наук. конф. 12-17 вересня 2001 р. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2001. – 385 с.22
5. Битинас Б.П. Структура процесса воспитания: методологический аспект. – Каунас: Швиеса, 1984. – 190 с.24
6. Брунер Дж. Процесс обучения. – М.: Мир, 1971. – 162 с.35
7. Буяльська Т.В. Гуманізація технічної освіти в умовах соціально-економічної та духовної кризи суспільства //Вісник ВПІ.– 1993.– № 1. – С. 36-39.36
8. Воеводин А.П. Гуманизм и образование // Кримські педагогічні читання: матеріали наукової конф.12-17 вересня 2001 року /За ред. С.О.Сисоєвої і О.Г.Романовського. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2001. – С. 111.45
9. Воловикова М., Трофимов А. Возвращение к себе: Психология. Символ. Культура. – М.: РАО, 1995. – 349 с.47

10. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник: Довідкове видання. Київ: Либідь, 1997. – 374 с. 58
11. Грозна Н.З. Культурно-художнє середовище як фактор подолання технократизму //Творчість, духовність, гуманізм в просторі освіти: Зб. доп. наук.-практ. конф. – Вінниця: „Універсум-Вінниця”, 1998. – 179 с.59
12. Рындак В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия): Монография. – М.: Пед. вестник, 1997. – С. 56.158

Мержева Л.Ф.

старший викладач

Мелітопольський державний

педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

м. Мелітополь

САМОСТІЙНА РОБОТА З ДИСЦИПЛІН ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОГО ЦИКЛУ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Ключові слова: самостійна робота, професійна підготовка, самореалізація, методичні прийоми, хоровий клас, практична робота з хором.

Keywords: samostiyna robot profesiyna pidgotovka, self-fulfillment, metodichni priyomi, choral classes, practical robot s choir.

Основним завданням сучасної освіти є формування творчої особистості, здатної до саморозвитку, самоосвіти, самореалізації. Студент повинен перейти від пасивного слухача до активного творця знань, уміти сформулювати проблему, визначити мету власної діяльності, проаналізувати шляхи її розв'язання.

Самостійна робота – одна з важливих форм організації навчального процесу. Вона відіграє особливу роль у професійній підготовці фахівців: з одного боку, виступаючи формою організації самостійної роботи студентів, з іншого – розвитку її пізнавальної активності.

Одним із важливих завдань підготовки спеціаліста, здатного систематично поповнювати свої знання, удосконалювати свою професійну майстерність, є набуття ним навичок самостійної роботи.

Самостійна робота – це форма навчання, яка дозволяє студентові засвоювати необхідні знання, оволодіти вміннями і навичками, навчитися планомірно, систематично працювати, мислити, формувати індивідуальний стиль розумової діяльності. Відмінність її від інших форм навчання полягає в тому, що вона передбачає наявність у студента здатності самому організувати свою діяльність відповідно до поставлених завдань [1, 126]. Від рівня її організації та змісту багато в чому залежить і сформованість у студентів навичок гри на музичному інструменті, диригування, управління (керування) хором, хорового і сольного співу, аналізу музичних творів, методичних прийомів їх засвоєння тощо.

Значні потенційні можливості в плані активізації самостійної роботи студентів закладені в діяльності хорового класу, що є провідною дисципліною спеціального циклу, спрямованого на підготовку хорових диригентів. Основне завдання хорового класу – ідейно-художнє виховання музичного кругозору і поглиблення спеціальних знань студентів шляхом практичного знайомства з кращими хоровими творами світової музичної літератури різних епох, стилів та жанрів. Особлива увага викладача цієї дисципліни повинна бути спрямована на вивчення народної творчості, творчості українських і сучасних композиторів, на виховання в студентів адекватних уявлень про стиль, характер і національні особливості музики.

Хоровий клас і практична робота з хором є одними з основних виконавських і практичних дисциплін спеціального циклу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які складаються з тісно взаємопов'язаних, при цьому досить самостійних двох розділів. У розділі “хоровий клас” студент, як член хорового колективу, вчиться і співає в хорі під керівництвом педагога; у розділі “практична робота з хором” цей же хоровий колектив є базою для набуття студентом практичних умінь і навичок управління хором, де студент виступає вже як диригент. Позиція, коли студент-музикант займає місце хорового диригента, дозволяє майбутньому вчителю музики розвинути організаторські здібності, виконавську волю, надбати вміння знаходити психологічний і творчий контакти з кожним з учасників хору та з хоровим колективом у цілому, застосувати теоретичні та практичні знання, уміння та навички в реальній музично-педагогічній діяльності.

Як свідчать багаторічні спостереження за хормейстерською роботою студентів, часто навіть при достатньому оволодінні спеціальними вміннями і навичками, студенти, як правило, зіштовхуються з труднощами в роботі з хоровим колективом. Незважаючи на те, що дисципліни диригентсько-хорового циклу охоплюють широке коло видів діяльності у сфері хорового виконавства, не всі студенти можуть розвиватися в рівній мірі. Наприклад, до високого рівня доводяться мануальна техніка, освоєння хорової партитури, створення виконавської концепції, диригентське, вокальне та інструментальне виконання, вокальні навички, однак форми і методи розучування твору з хором, управління хоровим звучанням, способи педагогічного та художнього впливу закладаються у вигляді вихідних позицій. Необхідно зауважити, що вибір хорового репертуару, репетиційні вміння та навички, виспівування хорового колективу, задавання тону хорового твору освоюється студентами-музикантами тільки з позиції хорового виконавця.

Самостійній роботі студента з хором передує підготовчий період в класі диригування, який полягає у вивченні всіх партій і акордових співзвучностей партитури, в осмисленні форми і характеру музичного твору, його стилю і класу ідейно-художнього змісту. Така підготовка покликана сприяти “вживанню” в твір, яка має досягнути такого рівня, щоб у свідомості студента виник власний, осмислений ним образ твору – обов'язкова умова для успішного втілення виконавського плану.

Хорове диригування як спеціальна виконавська дисципліна є одночасно і засобом музично-естетичного розвитку особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва і формування його духовної культури. Диригентська освіта поєднує в собі вокально-хорову, інструментальну, музично-теоретичну та музично-педагогічну підготовку студента. Тому успішне освоєння предмету зумовлено ступенем вивчення інших музичних дисциплін.

Досвід показує, що кожен студент по-своєму вдосконалює навички самостійної роботи, але на шляху таких до вершин зіштовхується з труднощами, типовими для більшості: відсутністю мотивації навчання, зосередженості уваги.

Аналізуючи зміст самостійної роботи студента, у ній умовно можна виділити три етапи: а) емпіричний, б) організаційно-аналітичний, в) творчо-пошуковий.

Емпіричний етап. Цей етап характеризується стихійністю самостійної роботи студента, основним мотивом діяльності якого є допитливість, інтерес до предмету взагалі. Рівень організаційних умінь студента невисокий, тому знання,

потрібні для розвитку і закріплення навичок диригування, студент набуває не осмислено, а механічно.

Найбільш типовими недоліками цього етапу самостійної роботи є скутість, залежність від авторитету педагога, нерішучість дій.

Організаційно-аналітичний етап. На цьому етапі діяльність студентів набуває більш цілеспрямований характер, отримують розвиток музичні здібності, удосконалюється техніка диригування (за допомогою спеціальних вправ, знаходження контакту з уявним хором, “слухання його”). Зусилля студента концентруються на подоланні труднощів будь-якого порядку, виховання волі, терплячості тощо. Знання стають міцнішими, а головне – з'являється стійке бажання випробувати свої сили, реалізувати своє творче “я” на заняттях диригування та хорового класу. Але, незважаючи на певні успіхи, невміння раціонально організувати самостійну роботу позначається на тому, що час, що використовується на виконання домашнього завдання, нерідко витрачається непродуктивно. Так, підбираючи матеріал для «вистіпування» хору, студент найчастіше орієнтується на кількісний показник, який шкодить якісному, не замислюючись над тим, що дві-три розспівки, що мають цільову спрямованість (розвиток діапазону голосу, вироблення дихання, формування артикуляції і ін.), є набагато ціннішими, аніж десять одноманітних.

Творчо-пошуковий етап. На цьому відповідальному етапі самопідготовки студент може створити свою програму дій, наближену до тієї, яка необхідна вчителю для постійного вдосконалення методики викладання музики в школі. Відпрацьований і вивірений досвідом контакт з класом, дитячим хором, надбання вміння створювати на уроці проблемну ситуацію, осмислене включення ігрового матеріалу, наочності, варіативність прийомів розучування пісні, впровадження в навчальний процес досвіду вчителів-новаторів – ось далеко не повний перелік умінь і навичок, які набуває студент на більш високому рівні самостійної роботи. Готуючись до практичної роботи з хором, аналізуючи методи розучування репертуару керівником хорового класу (учасником якого є він сам), звертаючись до досвіду вчителів-новаторів, продумуючи, досліджуючи, синтезуючи все краще в їх творчій роботі, студент вибирає такі прийоми і форми, які допомагають йому провести заняття на професійному рівні.

У самопідготовці студентів до кожного заняття значною є роль педагога. Залучаючи студента до самостійної роботи, викладач, перш за все, регулює процес пізнання з урахуванням його особистих якостей, загального розвитку, інтересу до майбутньої професії і прогнозує в доступній мірі оптимальний процес пізнання, передає професійний і соціальний досвід.

Педагог програмує домашнє завдання, визначає його обсяг, значення в розвитку умінь і навичок у тісному зв'язку з досліджуваною дисципліною, роз'яснює студенту його зміст.

Домашнє завдання як частина самостійної роботи студента має ряд педагогічних вимог:

- відповідність його меті занять;
- ясність умов виконання;
- стимуляцію самостійності у вирішенні проблем;
- включення методів, які сприяють вирішенню цих проблем;
- наростання складності самостійної роботи;

- контроль педагога за його виконанням;
- самоконтроль, самоаналіз студентом якості виконуваних робіт.

Підхід до виконання домашнього завдання повинен бути проблемно-пошуковий, покликаний розвинути активну самостійну дію думки студента, пошук способів і засобів для вирішення проблем, що виникають у процесі самостійної роботи. На перший план тут виступає варіативність, гнучкість знань, що включають велику частку самостійності, прояву особистих якостей студента.

Найбільш продуктивною формою такої самостійної роботи є система випереджальних домашніх завдань. Вибір педагогом домашніх завдань відповідно до інтересів і потреб кожного студента створює позитивну мотивацію при їх виконанні.

Отже, складне мистецтво диригування, що синтезує глибокі знання, яскраві музично-виконавські та волюві якості, організаторські та педагогічні здібності, вимагає оволодіння навичками самостійної роботи, прояв інтересу до різних сторін музичної культури, розвитку здібностей коригувати свої професійні навички.

Систематичний і послідовний пошук педагогом нових форм самостійної роботи допоможе спрямувати діяльність майбутнього вчителя на виправлення окремих недоліків, знаходження нових засобів досягнення мети, вдосконалення шляхів становлення особистості.

Список використаних джерел:

1. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: [навч. посібник] / За заг. ред. академіка О.Г.Мороза. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 337с.
2. Сегеда Н.А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації: дис...канд. пед. наук: 13.00.04/ Наталя Анатоліївна Сегеда – Київ, НПУ ім. Драгоманова, 2002.-178с.
3. Чернилевський Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: [Учеб. пособие для вузов.] / Д.В. Чернилевський. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437с.

Мігева Арина Миколаївна

Концертмейстер кафедри теорії і
методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет ім. Б. Хельницького

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У СУЧАСНІЙ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Ключові слова: модель педагогічних якостей, духовна культура, педагогічна майстерність.

У сучасній науково-педагогічній літературі підкреслюється, що моделювання все більше стає могутнім перетворюючим засобом педагогічних досліджень. Тому для подальшого дослідження проблеми підготовки майбутніх вчителів музики до професійної самореалізації нами обрано метод моделювання – створення й дослідження моделі. Під останньою розуміється представлена у смислах і практично реалізована система, яка адекватно відбиває предмет дослідження і здатна замінити його так, що вивчення моделі дозволяє отримати нову інформацію про об'єкт [1, с. 20].

Педагогічні навчальні заклади покликані сьогодні не тільки забезпечити формування професійних знань, умінь та навичок майбутнього вчителя, але й створити сприятливі умови для гармонійного розвитку його інтелектуальних, моральних, естетичних якостей. Ці аспекти визначають подальшу наукову рефлексію змісту моделі педагогічних якостей музиканта-педагога, формування яких відбувається у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін та стає предметом гуманітарної експертизи.

Визначальні позиції у становленні особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва має культурне зростання, детерміновано її духовно-ментальною сферою. Духовним стержнем підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва повинна бути ціннісно-мотиваційна домінанта. З цією метою навчально-виховну роботу необхідно націлити на розвиток культури мислення, почуттів, поведінки особистості, навколо яких знання, уміння й навички перетворюються в духовно-творчу індивідуальність майбутнього вчителя та стають головними константами його педагогічної діяльності.

Значне місце в духовному становленні підростаючого покоління належить вчителям і особливо – учителям гуманітарно-естетичного циклу. Саме їх педагогічна діяльність спрямована на виховання у школярів морально-естетичних ідеалів та почуттів, художньо-естетичних смаків, формування морально-естетичного піднесеного ставлення до навколишнього світу.

Ще однією із важливих складових духовної культури є врахування національних аспектів, що сприяє розкриттю кращих сторін національної культури, виявленню її унікальної самобутності, встановленню природних зв'язків з надбанням інших націй. Усвідомлення і прийняття своєї національності має важливу роль для

всієї загальнолюдської культури. Система національного виховання дає невичерпні можливості для професійного розвитку та формування педагогічних якостей майбутнього викладача музичного мистецтва. Зібравши в собі традиційні художньо-образні уявлення, музичні інтонації яскраво передають особливі риси художньої творчості, що говорить про загальнонаціональний тип. Надзвичайно широкі можливості для формування духовної культури майбутнього вчителя мистецтва мають національні традиції в фольклорному мистецтві, різноманітні за сферою контактного побутування, збереження та передачі духовної скарбниці.

Сучасні принципи розвитку та становлення творчої особистості дає можливість формування художньої свідомості на основі інтеграції знань за принципом галузевого взаємодоповнення та усуненням міждисциплінарної відокремленості у викладанні предметів художньо-гуманітарного циклу.

Опора на різнобічні художні інтереси, досягнення “універсальності” освіти не заперечують вибору одного з мистецтв як домінантного, найбільш значущого для конкретного суб’єкта сприйняття. З усіх видів мистецтва музика більш точніше і яскравіше передає сутність внутрішнього особистісного життя людини. Цінність музичного мистецтва полягає у правдивому відображенні думок, мислень, відчуттів, всього того, що не може бути виражено ні словом, ні будь-яким іншим видом мистецтва.

“Музика приводить у вібрацію саму душу людини: вона діє безпосередньо на організм душі, викликаючи в ній глибокі і найпотаємніші хвилювання.

У процесі становлення особистості майбутнього музиканта важливим є підхід, особлива ситуація, яка створює умови для виявлення індивідуальності, вимагає емоційних переживань, розвиває науку спілкування, спонукає до співпраці. Відомо, що навчально-виховний процес – це, насамперед, взаємопартнерство, взаємовплив. Тому викладач змушений щоразу застосовувати нові нестандартні методи для успішного вирішення проблеми в підготовці, становленні і розвитку свого учня, його обдарованості і індивідуальності. Ця взаємодія вихованця й педагога-професіонала сприяє духовному осягненню сфер музичного мистецтва.

Проблемі дослідження педагогічної майстерності вчителя присвячені наукові праці І.А.Зязюна, який є фундатором цього науково-практичного напрямку в системі середньої та вищої освіти в Україні. І. А. Зязюн розглядає сутність педагогічної майстерності в різних аспектах: як найвищий рівень педагогічної діяльності (характеризуємо якість результату) та як вияв творчої активності особистості педагога (характеризуємо психологічний механізм успішної діяльності). Учений так розкриває сутність цієї педагогічної категорії: “Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі” [2, с. 30].

Ураховуючи положення досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, авторських наукових праць із проблем педагогічної діяльності, І.А.Зязюн розробив критерії майстерності педагога: “Критеріями майстерності педагога є доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діалогічність (за характером стосунків з учнями), оптимальність (у виборі засобів), творчість (за змістом діяльності)” [2, с. 37]. При цьому у процесі набуття майстерності вченим виокремлено такі рівні: елементарний (наявність окремих якостей професійної діяльності, володіння зна-

ннями); базовий (володіння основами педагогічної майстерності: знання, володіння методикою викладання, гуманістичне спрямування педагогічних дій, позитивні стосунки з учнями, вміння організувати навчально-виховний процес); досконалий (чітка спрямованість дій учителя, їх висока якість, діалогічна взаємодія у спілкуванні, планування власної діяльності на тривалий проміжок часу з орієнтацією на розвиток особистості учня); творчий рівень (ініціативність і творчість у професійній діяльності, самостійне конструювання оригінальних, педагогічно доцільних, прийомів взаємодії, застосування рефлексивного аналізу, сформованість індивідуального стилю професійної діяльності).

На основі педагогічних досліджень І. А. Зязюна ми визначаємо провідні здібності до педагогічної діяльності:

- 1) комунікативність;
- 2) перцептивні здібності;
- 3) динамізм особистості;
- 4) емоційна стабільність;
- 5) оптимістичне прогнозування;
- 6) креативність

У педагогічному словнику В. М. Мадзігон пропонує таке визначення поняття “майстерність”: “Майстерність – високе мистецтво в якійсь галузі, вправність у виконанні певного виду діяльності. Майстерність передбачає наявність професійних знань, умінь та навичок... Майстерність є також рисою, яка відрізняє одного працівника від іншого, адже він творить щось неповторне, нестандартне” [3, с.300]. Майстерність, на думку автора, передбачає розвиненість відповідних підструктур та якостей особистості, пов’язаних з такими її діяльними проявами, як операційно-технічні, мотиваційно-потрібні, когнітивні, морально-вольові [3].

На основі аналізу наукових праць інших учених робимо висновок про різноманітність підходів до визначення поняття “педагогічна майстерність”. Так, Н.В.Кузьміна та Н.В.Кухарева визначають педагогічну майстерність як “найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків” [4, с. 20], Окрім цього, Н.В.Кузьміна визначає майстерність як “володіння професійними знаннями, вміннями і навичками, що дозволяють спеціалісту успішно дослідити ситуацію (об’єкти і умови діяльності), сформулювати професійні задачі, виходячи із ситуації, та успішно їх розв’язувати відповідно до цілей, які поставлені перед наукою чи виробництвом” [5, с. 21- 22].

Н.В. Кузьміна пропонує виділити три рівні діяльності вчителя:

- майстерність відсутня, але деякі компоненти в діяльності вчителя та його особистості обумовлюють можливість її існування;
- про вчителя говорять, що він «гарний вчитель», «майже майстер», але за певними ознаками його не вважають майстром;
- вчителя характеризують як майстра своєї справи [6].

За визначенням А.І.Щербакова, педагогічна майстерність – це “синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей учителя” [7, с. 30].

Отже, на основі аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених, які досліджували проблеми педагогічної майстерності, робимо висновок, що педагогічна майстерність – це складна, багатогранна гомоморфна система, яку можна змодельова-

ти з метою її більш глибокого пізнання. “Пізнати об’єкт, – пише І.Б.Новік, – означає змодельовати його” [8, с. 37].

У вузькому розумінні поняття «модельовання» – це специфічний спосіб пізнання, за допомогою якого одна система (об’єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі). Головним завданням модельовання, на думку В.А. Семиченко [9], В. В. Дружиніна [10], є інтеграція, об’єднання функціональної, інформаційної та морфологічної підмоделей на основі усунення виявлених протиріч, класифікації її характерних ознак [10].

Дослідження проблеми становлення і розвитку педагогічної майстерності вчителя навчального закладу в Україні потребує чіткого визначення змістової моделі «педагогічної майстерності», тобто її основних складових, інтеграція яких забезпечує високу результативність праці вчителя.

На основі вивчення різних трактувань поняття “педагогічна майстерність”, доцільно розглядати змістову модель педагогічної майстерності, на нашу думку, як такі взаємопоєднані компоненти:

- професійну компетентність (знання педагогіки та вікової психології);
- фахові знання (володіння змістом навчального предмета і методикою його викладання);
- педагогічні здібності (дидактичні, організаторські, комунікативні, науково-пізнавальні);
- педагогічні вміння (уміння організовувати власну педагогічну діяльність, навчально-пізнавальну діяльність учнів; формулювати мету навчання, виховання і розвитку особистості учня);
- творчість педагога (креативність та умови її реалізації у навчально-виховному процесі);
- педагогічний досвід (поглиблення фахових знань, розширення ерудиції, удосконалення методики та технології викладання навчального предмета, сформованість гуманно-демократичного стилю спілкування з учнями у процесі навчання);
- особистісні якості педагога (любов до дітей, доброта, порядність, щирість, толерантність тощо);
- педагогічну техніку (володіння комплексом прийомів, що допомагає вчителю глибше, яскравіше, талановитіше виявити себе і досягти успіхів у навчанні та вихованні) [11].

Тільки майстер, митець може бути справжнім учителем. На це у свій час звертали увагу класики педагогіки Я.-А.Коменський, Й.Песталоцці, А.Дістервег, К.Ушинський, В.Сухомлинський та інші. К.Ушинський писав про те, що «Педагогіка – це не наука, а мистецтво, – найбільше, найскладніше, найвище й найнеобхідніше з мистецтв.» Тому, на наш погляд, доцільно ставити питання не про необхідність посилення уваги до естетичних засад підготовки вчителя музики, а про естетичні основи формування педагогічних якостей та педагогічної майстерності, які є необхідною передумовою професійного, загальнокультурного, духовного розвитку особистості педагога.

Таким чином визначаємо, що у питанні формування педагогічної майстерності вчителя музики існує ряд протиріч: між необхідністю високого естетичного рівня розвитку вчителя і практикою педагогічної підготовки, між знанням закономірностей процесу естетичного виховання й потребою в самостійній естетичній ді-

яльності. Отже, педагогічна діяльність учителя музики повинна мати перш за все естетичну спрямованість.

У сучасну школу повинен прийти такий учитель, який володів би не тільки знаннями, але й здатністю виразити себе в творчій педагогічній діяльності. У педагогічних діях учителя повинні виявлятися основні професійно значущі й інтелектуально-естетичні властивості його особистості.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Тульчинський Г. Л. Гуманитарная экспертиза как социальная технология / Г.Л. Тульчинський // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности: научное издание / ред.: Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2006.
2. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: [навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів] / І.А.Зязюн, Г.М.Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997.
3. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. – К: Педагогічна думка, 2002. – 516 с.
4. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарева. – Гомель : Гомельск. гос. ун-т, 1976. – 87 с.
5. Кузьмина Н. В. Способность, одаренность и талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 86 с.
6. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В.Кузьмина. – Л. : Ленинград. ун-т, 1967. – 183 с.
7. Щербаков А. И. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования : [автореф. дис. на соиск. учен. степени д-ра пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики»] / А. И. Щербаков. – Л., 1968. – 30 с.
8. Новик И. Б. Вопросы стиля мышления в естествознании / И. Б. Новик. – М. : Просвещение, 1975. – 156 с.
9. Семиченко В.А. Моделювання структури педагогічної діяльності / В.А. Семиченко. – Ялта : НМЦ Надія, 2000. – 76 с.
10. Дружинин В.В. Вопросы военной системотехники / В.В. Дружинин, Д.С. Конторов. – М., 1979. – 83 с.
11. Юдин Б.Г. От этической экспертизы к экспертизе гуманитарной / Б.Г. Юдин // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности: научное издание / Ред.: Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2006. – С. 30-44

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЕМ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті автор розглядає ефективність застосування проектно-технологічної діяльності вчителем у навчальному процесі. Особливу увагу приділено методу проектів на уроках технології.

Ключові слова: проект, проектування метод проектів, проектно-технологічна діяльність, навчальний процес.

Key words: project engineering, project method, project-technological activity, educational process.

Навчання учнів основи проектної діяльності є принципово новою справою для вчителів технологій. При виготовленні різних об'єктів на уроках технологій доводилося кожного разу вирішувати ряд конструкторсько-технологічних завдань. Нині виникла необхідність систематизувати проектну діяльність, оскільки робота за програмою «Технології» націлена на включення учнів в процес проектування.

Основним методом в навчанні проектної діяльності є метод проектів, що складає основу програми «Технології», який дозволяє якісно опанувати навчальний матеріал в змісті тем і розділів програми, перевірити рівень засвоєння учнями навчального матеріалу, сприяє їх творчому розвитку [8].

Метод проектів визначається як форма організації навчання, при якій учні отримують знання та вміння в процесі планування і виконання практичних завдань – проектів [1].

Вважається, що метод проектів, або як його ще називали «метод проблем», виник у другій половині XIX століття в сільськогосподарських школах США на основі концепції прагматичної педагогіки Д. Дьюї, що означало «навчання за допомогою роботи». Д. Дьюї критикував школу за її абстрактність та, практично, «відрив» від життя. Він розробив свою теорію навчання, в якій навчальний план був замінений ігровою і трудовою діяльністю [1].

Зміст і функції проектування, методика виконання проектів відображені в роботах В.К. Сидоренко, А.С. Тихонова, О.М. Коберника, А.І. Терещука [3; 4; 6; 7] та ін. Але у зв'язку з проблемами, що виникають в ході виконання проектів, впровадження цього методу вимагає подальших досліджень та уточнень.

Робота над творчим проектом має бути логічним продовженням поглибленого вивчення навчального матеріалу. Кожного разу перед виконанням практичної роботи потрібно запропонувати учням відповісти на питання: Що будемо робити? З якою метою? З яких матеріалів? Яким чином? Потрібно навчити школярів складати

план майбутньої роботи, розробляти технологічні процеси, починаючи з вибору виробу, матеріалів, інструментів, устаткування; виконувати ескізи, обирати із безлічі варіантів той, який задовольняє заданим параметрам, тобто навчити самостійно робити правильний вибір. При цьому звертати увагу на естетичні якості виробу, економічність, можливість практичного використання, а надалі – утилізації з урахуванням екологічних аспектів [5].

Перш ніж приступити до виконання практичного завдання, школярі в ході евристичної бесіди, що направляєється учителем, простежують увесь технологічний цикл, починаючи з вибору виробу, матеріалів для його конструкторсько-технологічної документації, до повного завершення роботи. Це дає учням перше уявлення про проектування. Потім вони ознайомлюються з послідовністю технологічних операцій за інструкцією – технологічною картою, запропонованою їм учителем, тобто мають справу з «репродуктивним плануванням». При цьому учитель детально обґрунтовує послідовність і сукупність технологічних операцій.

В ході вироблення вміння учнями користуватися готовими технологічними, інструкційними картками, потрібно їм запропонувати самостійно скласти план виготовлення якого-небудь виробу. Цю роботу доцільніше виконувати в групах, залежно від виду і складності виготовлення майбутніх виробів. Спільна колективна робота дає можливість консультуватися один з одним, обмінюватися думками, приймати спільні рішення.

Уміння представити технологічний процес в усіх деталях, визначити оптимальну послідовність операцій та їх необхідну сукупність – є творчим умінням. Воно неодмінно знадобиться учням при виконанні проектів.

Але для того, щоб навчити дітей вирішувати винахідницькі та конструкторсько-технологічні завдання, приймати нестандартні рішення, учитель повинен добре знати і застосовувати у своїй роботі методи активізації творчого мислення. Разом із традиційними методами навчання необхідно використовувати евристичні прийоми і методи, які спрямовані на подолання психологічної інерції, на стимулювання процесу генерації нових ідей. Тоді і заняття проходять цікавіше. Без постановки перед учнями проблемних завдань виконання проектів втрачає сенс, вони перестають бути засобом розвитку творчих здібностей. Тобто робота має бути спрямована на відкриття учнями нових знань і способів дії, а не тільки на відтворення тих, що вони вже мають.

При виконанні проектів у складі творчих груп необхідно чітко розмежувати поле діяльності для кожного учня, окреслити об'єм роботи, за яку він повністю відповідатиме і, в той же час, кожен член групи відповідальний за виконання проекту в цілому. Число учнів у групі визначає учитель. Взаємодопомога при спільній роботі сприяє кращому взаєморозумінню, зародженню дружніх стосунків, почуття спільності, відповідальності та обов'язковості.

Деякі автори пропонують проводити роботу по виконанню проектів або протягом усього навчального року, або у другому півріччі. Вважаємо, що тут не може бути однозначного рішення, так як це залежить від багатьох причин: від наповнюваності школи і зайнятості кабінетів, від паралелі, від підготовленості класів, інтересів та здібностей учнів, зважаючи на їх вікові особливості, за принципами від простого до складного, наступності і послідовності в навчанні.

Терміни виконання проектів залежатимуть від їх змісту. Трудомісткі проекти можуть виконуватися протягом навчального року. Але в цьому випадку потрібно запланувати терміни здачі певних етапів проекту. Слід пам'ятати, що при великих термінах у дітей може пропасти інтерес до роботи; є небезпека затягування виконання, все може бути відкладене на останні терміни і, врешті-решт, виконане поспіхом і неякісно.

Зважаючи на складність проектів, трудомісткі роботи з тривалим терміном виконання можуть виконуватися старшокласниками за підтримки вчителя, причому, відповідально та, обов'язково, якісно. Окрім занять в школі працювати над проектом можна вдома, на факультативних заняттях або гуртках [2].

Тематика проектних завдань має бути досить різноманітною, з часом розширюватися і поповнюватися. Тему пропонує учень, але останнє слово за вчителем, оскільки учні іноді не порівнюють свої можливості з обраним об'єктом. Учитель повинен делікатно пояснити майбутні труднощі та запропонувати змінити тему. Завдання не має бути занадто простим – тоді втрачається сенс виконання проектів. Але не варто зупинятися і на дуже складних, особливо на початкових етапах роботи, тому що це відніматиме багато часу учителя на консультації та зайві неодноразові пояснення, що заважатиме іншим учням і вимагатиме глибоких додаткових знань від учителя.

Процес виконання проектів не є лінійним. Доводиться багато разів повертатися до початкової ідеї, змінювати розміри, конфігурацію, матеріали, обробку, доповнювати, вносити зміни, які приходять в процесі роботи над проектом. Залежно від змісту проекту, його сфери використання і призначення видозмінюватиметься і схема виконання проекту.

При виконанні проекту можуть виникати труднощі із зображенням, з пошуком відомостей з історії, з математичними розрахунками. В цьому випадку доцільно залучати учителів-практиків як консультантів. Виконання проектів – справа не лише учителів технологій, це – загальношкільне завдання. Можливе виконання проектів з інших предметів, а учитель технологій виступатиме як консультант [2].

Таким чином, навчання проектній діяльності сприяє виробленню аналітичного підходу до виконання різних завдань і забезпечує цілісність загальнокультурної підготовки учнів, надає найкращі можливості для виявлення, утвердження та розвитку творчих здібностей старшокласників. Це навчання, націлене не тільки на накопичення інформації, а й на її обробку, осмислення, синтез, а також на опанування різними способами перетворюючої діяльності, що є основним підґрунтям, на якому можуть розвиватися найкращі сторони творчої особистості.

Метод проектів спрямований на формування не простого виконавця, а людини, що має творчі, організаторські здібності, технологічну культуру, ділові якості, уміє конструктивно вирішувати життєві проблеми; відображає необхідність зв'язку творчої та перетворювальної діяльності; направлений на підвищення рівня засвоєння і поглиблення узагальнених знань про способи діяльності та взаємозв'язку їх з конкретними знаннями та вміннями.

Література:

1. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления: пер. с англ. / Д. Дьюи – М.: Лабиринт, 1999. – 189 с.

2. Кільдерова Л.В. Методичні засади розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах проектно-технологічної діяльності. Дис...канд. пед. наук. К., 2012. С. 53-55.
3. Коберник О. М. Проектно-технологічна система трудового навчання / О. М. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – №4. – С.8 – 12.
4. Коберник О. М. Трудове навчання в школі: проектно-технологічна діяльність. 5 – 12 класи / за ред. О. М. Коберник, В. В.Бербец, Н. В. Дубова та ін. – Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 256 с.
5. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика: Монографія / Бербец В. В., Бербец Т. М., Дубова Н. В. та інші; [за заг. ред. О. М. Коберника]. – К.: Наук. світ, 2003. – 172 с.
6. Сидоренко В. К. Проектна методика як основа реалізації особистісно – орієнтованого навчання / В. К. Сидоренко // Молодь і ринок. – 2004. – №1. – С. 19 – 24.
7. Терещук А. І. Методика організації проектної діяльності старшокласників з технологій : метод. посіб. [для вчителів, навч. прогр., варіат. Модулі] / А. І. Терещук, С. М. Дятленко. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 128 с.
8. Шевцова С. М. Використання методу проектів у плеканні обдарованої особистості / С. М. Шевцова // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати. Практично зорієнтований збірник. – К.: Департамент, 2003. – 500 с.

Шевченко І.В.

кандидат педагогічних наук
МНУ ім. В.О.Сухомлинського

Паламар Л. О.

МНУ ім. В.О.Сухомлинського,
606 гр.

ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті проаналізовано поняття «інформаційна культура», встановлено зв'язок читання з формуванням «інформаційної культури» та «інформаційної освіти», визначені основні труднощі формування «інформаційної освіти» та зазначені шляхи їх виконання.

Ключові слова: «інформаційна культура», «інформаційна освіта», читання, вміння, освіта, виховання.

The article analyzes the definitions «information culture», the connection between reading and the “information culture” and “education culture”, defines the main challenges for the establishment of “information education” and ways of their implementation.

Key words: information culture, information education, reading, ability, education.

Діяльність та функції сучасної школи значно розширили свої горизонти в контексті освітянської діяльності. Сьогодні шкільна освіта є основним фундаментом, а вчителі є фундаторами, для особистості учня. Вірним є твердження про те, що вчитель повинен не лише передавати свої знання майбутнім поколінням, а в той же час, «вчити вчитися самостійно», займатися саморозвитком та самовдосконаленням, оскільки об'єм сучасних знань не може бути повністю охоплений лише рамками шкільної програми. Є цілком зрозумілим той факт, що головною причиною «нового навчання» є стрімкий розвиток сучасних технологій, розширення інформаційних джерел (мережа Інтернет, соціальні мережі, популяризація культур інших народів тощо).

Метою статті є аналіз поняття «інформаційна культура», особливості її формування в старших класах та, безпосередньо, використання читання як інструменту її вдосконалення.

Актуальність статті зумовлена наявністю рядом дискусій навколо питання використання сучасних інформаційних технологій в контексті виховання та навчання старшокласників. Крім того, зміст поняття «інформаційна культура» трактується по-різному і співвідноситься з такими категоріями, як «загальнолюдська культура», «освітня діяльність», «інформаційна діяльність».

Питання інформаційної культури та читання досліджували такі вчені Н. Гальскова, З.Клинчікова, М.Ляховицький, М.Данке.

Проблемі використання інформаційних технологій в процесі навчання приділяли увагу О.Бахтин, А.Барановський, Б.Гершунський, М.Головань, М.Жалдак, І.Мархел, Є. Машбиць, Н.Морзе та ін.

На думку вчених, термін «інформаційна культура» не завжди є однозначним і його слід розглядати як вміння правильно та якісно користуватися інформаційними ресурсами, формулювати свої запити, вміти відбирати, оцінювати і створювати якісно нову культуру, критично сприймати матеріал, робити висновки та аналізувати.

Інформаційна культура може розглядатися як складова частина загальної культури, вона орієнтована на інформаційне забезпечення людської діяльності. Інформаційна культура відображає досягнуті рівні організації інформаційних процесів та ефективності створення, збирання, зберігання, опрацювання, подання і використання інформації, що забезпечують цілісне бачення світу, його моделювання, передбачення результатів рішень, що приймаються людиною [3].

Формування інформаційної культури повинне починатися з ранніх років, проте з психологічної точки зору, основна частка культурного формування випадає на період навчання старшокласників. Як нам відомо, формування особистості є невід'ємною частиною її культурного розвитку. Вважається, що формування інформаційної культури повинно починатися з шкільних років, оскільки процес перенавчання дорослих людей є більш складним. А для дітей питання інформаційної культури перш за все починається з освітнього процесу.

Також, важливо наголосити, що в основу інформаційної освіти покладено розуміння того, що інформація – головний ресурс людського суспільства, що необхідна для прогресу і загальнокультурного росту, а вміння добувати її, обробляти, використовувати, інтерпретувати – складові компоненти інформаційної культури [2]. Тому, можливо стверджувати, що культура та освіта є невідемними, коли мова йде про виховання.

Для успішного засвоєння інформаційної культури вчитель повинен використовувати різноманітні методики та бути готовим до майбутніх труднощів.

Так, професор Є. Семенюк вважає, що на індивідуальному рівні в галузі інформаційної культури найтипівішими є такі недоліки:

- невміння працювати з книжкою;
- слабка орієнтація в сучасній системі соціальної інформації та її засобах, незнання шляхів пошуку інформації;
- переконання в тому, що можна добре прожити і без особливих знань;
- примітивність і у сфері художньої культури [6].

Подібних недоліків можна уникнути, давши належний рівень освіти на шкільному підґрунті. Наприклад, невміння працювати з книгою, погана орієнтація в системі інформаційних технологій та відділення від художньої літератури є результатом поганої роботи вчителя (вихователя, наставника). Варто також наголосити, що зазначені труднощі та недоліки більшою своєю частиною можуть бути вирішені правильним методичним підходом до навчання читання.

Оскільки читання є одним із найважливіших видів комунікативно-пізнавальної діяльності учнів, ця діяльність спрямована на вилучення інформації з письмово фіксованого тексту. Читання виконує різні функції: служить для практичного оволодіння іноземною мовою, є засобом вивчення мови та культури, засобом інформаційної та освітньої діяльності і засобом самоосвіти. Як відомо, читання сприяє розвитку інших видів комунікативної діяльності. Саме читання дає найбільші можливості для виховання та всебічного розвитку школярів засобами іноземної мови.

Отже, на основі вище викладеного матеріалу, можливо стверджувати, що читання є основним інструментом у впровадженні інформаційної освіти, оскільки інформаційна культура в своєму визначенні прямо залежить від самостійної освіти, свідомим та критичним ставленням до знань та нової інформації. Зазначені на початку вимоги до саморозвитку та самонавчання не можуть бути реалізовані без читання та використання сучасних інформаційних ресурсів. А останні в свою чергу – є основною складовою поняття інформаційна освіта.

Література:

1. Гуревич Р. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія – К. : Освіта України, 2006. – 366 с.
2. Забарна А. Інтерактивні технології навчання на уроках з основ алгоритмізації та програмування / А. П. Забарна, О.О. Кошарук // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2006. – №8. – с. 9,12
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Левніт, 1999. – 320 с.
4. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах:підручник /Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова. – К.: Акудемія, 2010.- 327с.
5. Вишенський О. Методика навчання іноземних мов: навчальний посібник/ О. Вишенський. – К., Знання, 2011р., – 206с.
6. Грабар Н. Від духовності до інформаційної культури // Вісн. Кн. палати. – 2002. – №1. – С.26.

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ПРОВІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

Постановка проблеми. Серед усіх функцій, які покликаний виконувати у своїй професійній діяльності педагог, особливе місце належить комунікативній, від успіху реалізації якої значною мірою буде залежати й успіх усієї його професійної діяльності, адже слово та вміння ним користуватися – це чи не єдина «зброя» фахівця, що присутня у процесі реалізації усіх його професійних функцій. Адже для фахівця важливо не тільки уважно вислухати співрозмовника, але й досягнути сенс того, що він говорить, побачити справжні проблеми вихованця, клієнта за їхніми «масками», налагодити довірливі стосунки, спільно визначити можливі альтернативи розв'язання проблеми, вміти знаходити компроміси, уникати упередженого ставлення та покvapливих висновків. Разом із тим, впливаючи на людей, корекційні педагоги повинні бути здатними переконувати, наводити логічні аргументи, а не маніпулювати поведінкою співрозмовника.

Оскільки йдеться про підготовку фахівців, які змогли б ефективно працювати в різних галузях життєдіяльності, дана компетенція є одним із важливих механізмів досягнення результативності у професійній діяльності.

З огляду на зазначене важливою і необхідною складовою професійної підготовки корекційного педагога у педагогічному вузі виступає формування його комунікативної компетенції. В умовах вищого навчального закладу цей процес включає як ознайомлення студентів з теоретичними засадами професійного спілкування, так і цілеспрямоване формування в них комунікативних умінь та навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема формування комунікативної компетенції була й є предметом розгляду українських (Л.Я. Бірюк, А.М. Богущ, Т.О. Вольфовська, Д.М. Годлевська, С.Ю. Ніколаєва, О.О. Павленко, Л.М. Паламар, М.І. Пентилюк, Л.О. Савенкова, Л.Л. Хоружа та ін.) і зарубіжних (М.М. Вятютнев, Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, В.О. Коккота, О.О. Леонтъев, Р.П. Мільруд, О.О. Миролюбов, А.В.Немушин, Ю.І. Пассов, L. Bachman, M. Canale, D. Hymes, A. Holliday, D. Larsen-Freeman, S. Savingnon, M. Swain, Ch. Velde) лінгвістів, психологів, педагогів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Разом із тим, аналіз наявних публікацій свідчить як про недостатнє висвітлення проблема формування комунікативної компетенції корекційних педагогів, так і про різні підходи щодо тлумачення сутності самого поняття «комунікативна компетенція». З огляду на це **метою** даної статті є висвітлення окремих аспектів формування комунікативної компетенції майбутніх корекційних педагогів в умовах вищої школи.

Виклад основного матерiалу дослiдження. Рiзнманiтнi пiдходи до визначення сутностi комунiкативної компетенцiї свiдчать про її складнiсть i недостатню дослiженiсть. Так, зокрема, комунiкативна компетенцiя розглядається науковцями як умiння встановлювати i пiдтримувати необхiднi контакти з iншими людьми (С.Александрова, Г.Данченко, Ю.Жуков, М.Кабардов, С.Козак, П.Растенников, В.Степанов, В.Ступницький); володiння сукупнiстю певних комунiкативних умiнь (Є.Головаха, Т.Ладженська, Є.Мелiбруда, Н.Панiна, Р.Парошина, М.Станкин); знання норм i правил спiлкування (А.Козлов, Т.Иванова). Як складну iнтегративну якiсть особистостi, здатної встановлювати i пiдтримувати необхiднi контакти з iншими людьми, певну сукупнiсть знань, умiнь i навичок, що забезпечують ефективне спiлкування, розглядає комунiкативну компетенцiю Петровська Л.А. [6, с.38]. За визначенням Р. Вердербер та К. Вердербер, комунiкативна компетенцiя – це вiдповiднiсть комунiкативної поведiнки конкретнiй ситуацiї та її ефективнiсть [3, с.35]. На наше переконання, не зважаючи на велику кiлькiсть наукових дослiджень, присвячених окресленiй проблемi, усе ще мало уваги придiляється вербальнiй та невербальнiй складовим професiйної комунiкативної компетенцiї педагогiв, якi, на думку лiнгвiстiв та психолiнгвiстiв, становлять основу комунiкативної компетенцiї. Зауважимо при цьому, що у сферi оволодiння професiйним педагогiчним спiлкуванням даний комунiкативний аспект часто iгнорується, поступаючи мiсце формально-змiстовному навчанню рiзних мовних явищ.

Безперечно, пiдготовлений у вузi корекцiйний педагог повинен володiти значним комунiкативним потенцiалом, що складається з комунiкативних якостей, якi характеризують розвиток здатностi до спiлкування; комунiкативних здiбностей (тобто здатностi володiти iнiцiативою в спiлкуванні, проявляти активнiсть, адекватно реагувати на висловлювання та поведiнку партнерiв по спiлкуванню, вмiння формувати та реалiзовувати власну iндивiдуальну програму спiлкування, здатностi до самостимуляцiї та до взаємної стимуляцiї у процесi спiлкування, здатностi емоцiйно вiдгукуватися на стан партнерiв по спiлкуванню); комунiкативної компетентностi, яка передбачає знання норм та правил спiлкування, володiння його технологiєю та iн. [8, с. 106-107].

Опанування студентами складних теоретичних засад спiлкування сприятиме формуванню в них практичних комунiкативних умiнь та навичок, адже чи не найскладнiшою i найвiдповiдальнiшою є саме практика спiлкування корекцiйного педагога, у процесi якої, з одного боку, налагоджується контакт з клiєнтом (дитиною, її батьками), з'ясовуються проблеми та вiдбувається накопичення iнформацiї, необхiдної для розв'язання проблеми, а з iншого – здiйснюється цiлеспрямований вплив на клiєнта.

Спiлкування як складний процес взаєморозумiння мiж людьми здiйснюється двома каналами – мовним (вербальним) i немовним (невербальним). Навчити студента грамотно користуватися цими каналами, сформувавши в них вiдповiднi умiння та навички, – одне з головних завдань професiйної пiдготовки майбутнiх корекцiйних педагогiв у вузi.

Головний iнструмент вербальної комунiкацiї – це слово. З огляду на це важливо навчити студента правильно i доцiльно обирати лексику свого усного i писемного мовлення, враховуючи мету комунiкативної взаємодiї її особливостi своїх спiврозмовникiв. В умовах студентської аудиторiї цьому сприятимуть, наприклад, такі

завдання: 1) студентам пропонується розробити два варіанти бесіди, що стосується однієї актуальної проблеми, але розраховані на різні типи аудиторій (наприклад, для батьків і для дітей). Ці тексти бесід обов'язково озвучуються та аналізуються під час практичних занять; 2) вправи на вироблення уміння обирати з кількох можливих варіантів найточніший, стилістично доречніший і найвиразніший, які виконуються в діадах, тріадах; 3) вправи на використання підтекстового висловлення думки (підведення співрозмовника до логічно можливого умовиводу, який випливає з наведених аргументів; твердження методом «від супротивного», коли за начебто схваленою позицією проглядається критична думка, іронія; висловлення емоційної інформації засобами образної аналогії у формі прислів'я, розповіді про аналогічний життєвий факт; ілюстрація факту засобами притчі, байки тощо)

Розгляд вербальної комунікації передбачає ознайомлення студентів із специфікою монологу та діалогу як різновидами мовлення педагога. Відрізняються ці різновиди мовлення вимовою, мовно-структурними особливостями, внутрішньо-стилістичною диференціацією і потребують уміння не тільки висловлювати власну думку вголос, але й активно слухати і сприймати висловлені співрозмовником думки, взаємодіяти з ним.

Як свідчить практика, формування умінь діалогічного мовлення у майбутніх корекційних педагогів є одним з найбільш складних і відповідальних етапів процесу їхньої професійної підготовки. Успіх і результат діалогу значною мірою залежатиме не стільки від уміння фахівця висловлювати свою позицію, свої думки (тобто від мовлення), скільки від його уміння слухати співрозмовника. Уміння слухати не випадково стоїть на першому місці. Адже тільки після того, як фахівець вислухав клієнта, а найголовніше – почув те, що той хотів йому сказати, можна приймати певні рішення, визначати, що і як сказати співрозмовнику у відповідь, які питання перед ним поставити. Саме слухання виконує функцію зворотнього зв'язку, дає інформацію про сприйняття співрозмовника.

Зважаючи на актуальність формування у студентів вміння активного слухання важливо ознайомити їх з прийомами з'ясування, перефразування, резюмування, відбиття почуттів. Рольові ділові ігри (наприклад, консультант – клієнт), сприятимуть застосуванню цих прийомів на практиці.

Разом із тим комунікація лише за допомогою вербального засобу буде неповною, оскільки мова набуває значення тільки за умови включення її в систему діяльності, а це включення обов'язково доповнюється вживанням інших, немовних знакових систем, тобто невербальних засобів комунікації.

Для того, щоб адекватно оцінити особистісні ресурси клієнта при розв'язанні проблеми, а також здійснити на нього належний вплив (якщо це виправдано ситуацією та не суперечить професійній етиці) задля досягнення бажаних змін, фахівець має добре володіти невербальними засобами спілкування.

На вираження і сприйняття усного мовлення впливають паралінгвістичні засоби комунікації (білямовні – рухи тіла, міміка, пантоміміка, просторове розміщення співрозмовників) та екстралінгвістичні, тобто позамовні засоби комунікації – погляд, інтонація, темп мови, акцентування певних частин висловлювання тим чи іншим способом, емоційні барви повідомлення, тембр, висота і сила голосу, дикція [4; 7]. Саме орієнтуючись на них, корекційний педагог може точніше визначити пси-

хологічний стан співрозмовника, рівень усвідомлення або неусвідомлення ним проблеми тощо. Ігнорування навіть однієї з паралінгвістичних чи екстралінгвістичних властивостей може призвести до нерозуміння ситуації, спотворення інформації, неприйняття особистості.

З огляду на зазначене важливо навчити студентів не тільки самим правильно використовувати паралінгвістичні та екстралінгвістичні засоби спілкування, а й сформулювати в них вміння «зчитувати» їх зі своїх співрозмовників. Наша практика роботи із студентською аудиторією свідчить про доцільність використання у цьому випадку ігрових технологій, спрямованих на засвоєння й використання конкретних комунікативних знань, умінь і навичок, доповнення уявлень учасників щодо життєвих, професійних ситуацій, напрацювання ними нового, значущого для них досвіду комунікативної поведінки. Основною метою ігрових технологій є організація різноманітних комунікацій, зокрема професійно спрямованої. Розгортаються вони як ігрова взаємодія, діалог, обмін думками й пропозиціями, обговорення, змагання або зображення певних станів з вимогою прийняття рішення шляхом створенням умов для оновлення знань, ототожнення їх із комунікативними вміннями.

Так, зокрема, формуванню умінь аналізувати невербальну поведінку клієнта сприятиме вправа, яку ми назвали «Впізнай емоцію»: викладач пропонує студентам картки, на яких написані назви емоцій. Кожен, хто отримав картку, не показуючи її іншим членам групи, повинен зобразити позою, жестами, мімікою і озвучити емоцію (не називаючи її), яка йому випала. Завдання групи при цьому визначити, яка саме емоція була продемонстрована. Після цього обговорюються ознаки, за якими учасники ідентифікують емоції. Користь цієї вправи полягає в тому, що, з одного боку, вона дозволяє виявляти ті прояви емоцій, які допомагають їх ідентифікувати, а з іншого – сприяє розвитку виразності поведінки.

Формуванню умінь і навичок ефективної комунікації сприятиме вправа «Слабкі і сильні сторони спілкування», яка допомагає студентам проаналізувати як власну комунікативну компетентність, так і компетентність партнерів по спілкуванню, перевірити на практиці власні вміння вести діалог. Для проведення вправи студенти розбиваються на пари. Викладач пропонує одному з членів кожної пари розказати своєму партнеру про труднощі, які у нього виникають у процесі спілкування, протягом кількох хвилин. Завдання партнера у цей час уважно слухати, демонструючи зацікавленість. Потім той, хто розповідав, повинен 1) окреслити те, що у поведінці слухача йому заважало і що допомагало; 2) спробувати визначити та проаналізувати як сильні, так і слабкі сторони у власному спілкуванні. Після цього, той, хто слухав, коротко переповідає почуте. Інший може висловити свою згоду чи незгоду, але тільки невербально. В кінці партнер повинен дати відповідь на те, що було вірним, а що ні. Потім партнери міняються ролями. При обговоренні ставляться питання: «Що було легше, розповідати про недоліки чи про сильні сторони? Що давалося легше – говорити чи слухати? Як ви почували себе в якості мовця і як в якості слухача? Що допомагало, а що заважало вам розповідати?».

Мова як засіб впливу на співрозмовника може бути як інструментом творення, так і інструментом руйнування. З огляду на це у ході професійної підготовки майбутніх корекційних педагогів, незалежно від їх індивідуальних психологічних особливостей, мають бути розвинуті такі чотири основні групи умінь педагогіч-

ного спілкування, як 1) комунікативно-мовленнєві – уміння використовувати багатство мови у професійно-педагогічній комунікативній діяльності; реалізовувати основні різновиди мовлення та обирати найдоцільніші формули мовленнєвого етикету; 2) інформаційно-інструментальні – уміння моделювати процес педагогічної комунікації з урахуванням його структурних елементів; управляти процесом комунікації; 3) організаційно-технологічні – уміння встановлювати «суб'єкт-суб'єктні» взаємини з партнерами по комунікації, встановлювати комунікативні зв'язки у колективі, запобігати конфліктним ситуаціям, вирішувати їх; 4) невербальні вміння: гнучко використовувати власний невербальний репертуар для передавання інформації, кодувати невербальну поведінку під час організації та реалізації комунікативного процесу, «зчитувати» невербальну інформацію, що передається суб'єктом комунікації [2, с. 224-229].

Критеріями оцінювання цих умінь можуть виступати:

1. Володіння словниковим багатством професійно спрямованої мови, дотримання норм вимови і акцентуації слів, добір оптимальних мовних, мовленнєвих та стилістичних засобів комунікації відповідно до потреб спілкування, уникнення реплік і висловлень, що створюють бар'єри комунікації.

2. Увага до: а) характеру мовлення (до систематичного вживання візуальних, аудіальних предикатів, до номіналізацій, до використання модальних операторів «повинен», «необхідно» і універсальних квантифікаторів «ніколи», «завжди», «всі» тощо); б) узгодження чи неузгодження між вербальною та невербальною складовою комунікації (тобто відповідності сказаних слів і інтонації голосу, міміки, жестів тощо, що їх супроводжують); в) темпу мовлення, інтонації і сили голосу; г) руху очей при переробці інформації людиною; д) невербальної реакції співрозмовника на слова фахівця; е) тем розмови і слів, що викликають позитивну або негативну реакцію слухача.

3. Акцентування і схвалення позитивних рис у поведінці іншої людини.

4. Вияв уваги до співрозмовника, схвалення або навпаки несхвалення його дій за допомогою невербальних засобів (напрямом погляду, положенням голови і корпусу, кивками голови, рухом брів, посмішкою тощо).

5. Вживання формул мовленнєвого етикету (привітання, прощання, комплімент, вибачення, співчуття, прохання тощо).

6. Відзеркалення пози, жестів, руху очей як засобу досягнення і посилення емоційного контакту.

7. Прояснення основних моментів ситуації та спрямування бесіди в потрібному напрямі за допомогою питань; перефразування почутого як засобу досягнення більш чіткого розуміння сказаного і підтримки емоційного контакту зі співрозмовником; резюмування сказаного як засобу узагальнення і визначення головних моментів отриманої інформації, а також перевірки правильності свого розуміння ситуації.

8. Використання нейтральних реплік («Так», «Розумію», «Це цікаво») для розвитку бесіди, використання паузи для стимулювання більш докладної або більш відвертої інформації.

9. Урахування індивідуального темпу мовлення співрозмовника і підтримання оптимального темпу взаємодії під час спілкування.

10. Чітке формулювання своїх думок з використанням візуальних, аудіальних і кінестетичних предикатів тощо.

Висновки. Підсумовуючи, варто наголосити на тому, що окреслені у статті питання формування комунікативних умінь і навичок у процесі фахової підготовки майбутніх корекційних педагогів у педагогічному вузі виступають лише основою для подальшого удосконалення їх комунікативної компетенції, слугують своєрідним дороговказом у процесі налагодження ефективної взаємодії у різних сферах професійної діяльності. Перспективами подальшої наукової роботи з проблеми формування комунікативної компетенції є розробка і впровадження у навчальний процес педагогічного університету інтерактивних технологій з метою формування означеної компетентності майбутніх фахівців.

Література

1. Александрова С.А. Професійно-комунікативна компетентність: Тексти лекцій / Александрова С.А. – Харків: ХНАКМГ, 2008. – 40 с.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб./ Н.П.Волкова. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с. (Альма-матер)
3. Вердербер Р. Психология общения. Полный курс: [учеб. пособие] / Р. Вердербер, К. Вердербер . – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 412 с.
4. Волчанська С.С. Формування комунікативної культури студентів педагогічних спеціальностей класичних університетів як педагогічна проблема / С.С.Волчанська // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб.наук. праць (гол. ред. Г.П. Шевченко). – Вип. 2 (25). – Луганськ: Вид-во Східно-укр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2008. – С.6–12.
5. Куницына В.Н. Межличностное общение. /В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
6. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. / Л.А.Петровская. – М.: МГУ, 1989. – 216с.
7. Підготовка волонтерів до роботи у службі «Телефон Довіри» [Текст]: научне издание – К.: ДЦССМ, 2003. – 116 с.
8. Руденский Е.В. Социальная психология: Курс лекций. – М.-Новосибирск, 1999. – С. 106-107.
